



EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER & SAÚDE

Desafios Interdisciplinares
na Promoção da Atividade Física

Volume II

Coordenação
Nuno Serra
Carolina Vila-Chã
Natalina Casanova
Beatriz Pereira



Ficha técnica

Título	EDUCAÇÃO FÍSICA, LAZER & SAÚDE Desafios Interdisciplinares na Promoção da Atividade Física Volume II
Coordenação	Nuno Serra Carolina Vila-Chã Natalina Casanova Beatriz Pereira
Edição	Instituto Politécnico da Guarda Julho 2019, Guarda, Portugal
Concepção Gráfica	Instituto Politécnico da Guarda
ISBN	978-972-8681-79-1

Lista de autores

Adriele Silva
Alain Massart
Alba Jiménez
Alexander Hodeck
Alexandre Drigo
Alexandre Silveira
Allyson Araujo
Ana Pereira
André Nunes
Andreia Metzner
Andrize Costa
Ângelo Magalhães
António Cunha
António Faustino
Ariadna Hernaiz
Beatriz Pereira
Belén Toja
Bertulino Souza
Bruna Rocha
Carlos Brigas
Carolina Borges
Carolina Vila-Chã
Cilene Maciel
Clemente Sabiote
Cleomar Gomes
Cleonice Fernandes
Cleonice Souza
Cristiane Souza
Daniel Ferrándiz
Diogo Almeida
Elenor Kunz
Eugenia Díaz-Caneiro
Evandro Oliveira
Evandro Salvador Oliveira
Fátima Mendes
Fernanda Coelho
Flaviana Toledo
Frederico Xavier
Gonçalo Dias
Graça Carvalho
Heidi Ferreira
Helena Mesquita
Hodeck Alexander
Inmaculada Ruiz
Isabel Condessa
João Borges
João Serrano

Joaquín Lago
José Alguacil
José Freitas
José Jiménez
José Rodríguez
Juliese Santos
Kátia Mortari
Laila Furtado
Luís Rama
Manuel Silva
Marcella Ferreira
Marcelo Purificação
Márcio Kerkoski
Marco Batista
Marcos Duarte
María Isabel Castellón
Maria Silva
Maria Alice Torino
Marilene Cesário
Mário Espada
Marta Bernal
Miguel González
Milena Pereira
Mohammed El Homrani
Mônica Rezende
Nicole Costa
Óscar Romero
Pedro Duarte
Pedro Mendes
Ramão Santos Filho
Ricardo Loureiro
Rodrigo Santos
Roselaine Kuhn
Rui Marques
Rui Mendes
Rui Paulo
Salvador Romero
Samuel Honório
Santigao García
Silvana Santos
Susana Cipriano
Thamires Alves
Thiago. Pelegrine
Viviana Vieira
Wagner Silva
Zenaide Galvão

Índice

EDUCAÇÃO FÍSICA, DESPORTO E FORMAÇÃO

A PRÁXIA GLOBAL E FINA NUMA CRIANÇA COM ESPETRO DE AUTISMO	7
ENTRE O EXPERIMENTO E A EXPERIÊNCIA: PARA UMA DIDÁTICA ORIGINÁRIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA (INFANTIL)	15
OBJETIVOS Y FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR. INFLUÊNCIA DA FADIGA NA EFICÁCIA DA EXECUÇÃO DO LANÇAMENTO DE BASQUETEBOL.....	26
A EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA COMO INDUTORA DE APRENDIZAGENS NO ESTUDO DO MEIO	31
MOTRICIDADE HUMANA E SAÚDE: ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS A SEREM ENSINADOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	37
CONSTRUINDO POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DA GINÁSTICA NA ESCOLA – DISCUSSÕES PRELIMINARES	45
LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS	51
O ATLETISMO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES NA VISÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	58
A AÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DO PLANEJAMENTO ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO	64
UM RETRATO DE MOVIMENTO NA ESCOLA A TEMPO INTEIRO EM PORTUGAL - ESTUDO DE CASO SOBRE A ESCOLA BÁSICA SENHORA DA PIEDADE	71
UM OLHAR SOBRE O DESPORTO ESCOLAR – ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS – REFLEXÃO E RECOMENDAÇÕES	80
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NESSE NÍVEL DE ENSINO	84
EL MÉTODO CLIL EN EDUCACIÓN FÍSICA: PRINCIPIOS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS.....	89
HÁBITOS DE HIDRATAÇÃO DE JOVENS NADADORES PORTUGUESES	94
NATURE IN SCHOOL AGE. PHYSICAL ACTIVITIES ORGANIZATION	99
COMPETENCIA DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	103
DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: O CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA	108

JOGO E DESENVOLVIMENTO MOTOR

<i>TURNÉVE</i> "BRINCAR E SE-MOVIMENTAR": ELEMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICO PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS	1143
A MOTRICIDADE DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. UM ESTUDO EXPLORATÓRIO REALIZADO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	121
O QUE NOS REVELAM EDUCADORES E PROFESSORES SOBRE O VALOR DO TRABALHO DE MOTRICIDADE NAS SUAS ESCOLAS?.....	126
AÇÕES EDUCATIVAS AFRO-BRASILEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE CASO	131
MODOS DE SER CRIANÇA NA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: CULTURA LÚDICA, JOGO E MÍDIA EM FOCO.....	138
BRINCAR EM TEMPOS DE VIRTUALIDADE	143

JUEGO, PSICOMOTRICIDAD E HISTORIA: PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE ITINERARIOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS	149
---	-----

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS AO DESPORTO

DA GINÁSTICA AO NASCIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O ADVENTO DO RACIONALISMO	153
--	-----

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO LICENCIADO EM DESPORTO NA CIDADE DA GUARDA – PORTUGAL	161
--	-----

CARACTERIZAÇÃO DE ATLETAS DE VOLEIBOL DE UM PROJETO SOCIAL EM CURITIBA	168
--	-----

DESPORTO, LAZER E TURISMO DE AR LIVRE

DEPORTES DE AVENTURA Y RIESGO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL, UNA EXPERIENCIA LLEVADA A CABO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA	174
---	-----

AValiação das Políticas Públicas em Esporte e Lazer da Rede CEDES/RN/BRASIL: Aspectos da Cartografia	181
---	-----

ACTIVE SPORT TOURISTS ON ISLANDS – THE CASE OF GERMAN MOUNTAIN BIKE TOURISTS ON MALLORCA	187
---	-----

EDUCAÇÃO FÍSICA, DESPORTO E FORMAÇÃO

A PRÁXIA GLOBAL E FINA NUMA CRIANÇA COM ESPETRO DE AUTISMO

Helena Mesquita

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação; iACT, Inclusão e Acessibilidade em Ação

João Serrano

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação; FCT and CI&DETS (Pest-OE/CED/UI4016/2016)

Samuel Honório

Marco Batista

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação; RECI (Research, Education and Community Intervention)

Diogo Almeida

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação

RESUMO

As crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) podem aprender a utilizar o seu corpo do mesmo modo que uma criança sem qualquer problema, apenas têm mais dificuldades em processar a informação. A dificuldade de socialização pode provocar um atraso no desenvolvimento psicomotor. Por sua vez, as atividades físicas são promotoras de uma boa saúde e bem-estar da criança com PEA e a sua motricidade pode vir a desenvolver-se de modo a conseguir uma envolvimento com o corpo e com o espaço.

O estudo centra-se na observação dos efeitos da atividade física adaptada nos fatores psicomotores Praxia Global e Praxia Fina de uma criança com espectro do autismo, a frequentar o jardim de Infância.

Aplicou-se a bateria psicomotora (BPM) de Vítor da Fonseca, traçou-se o perfil psicomotor da criança e seguidamente extraíram-se os resultados relativos a estes dois fatores, por serem os mais fracos, e, concebeu-se e aplicou-se um plano de atividades físicas adaptadas. No final do programa voltou-se a aplicar a bateria psicomotora.

Da análise à primeira aplicação da BPM os fatores com pior perfil foram os das Práxias Global (1,3-Fraco) e Fina (1-Fraco), cujos resultados revelam uma realização imperfeita, incompleta e descoordenada.

O plano de atividades físicas adaptadas foi elaborado tendo em vista sobretudo estes fatores visando melhorar o desempenho da criança nas suas competências psicomotoras ao nível das Práxias. O plano foi aplicado durante 7 meses, com 3 sessões por semana de 40 minutos.

Por fim, voltou-se a aplicar a BPM, cujos resultados apresentam melhorias evidentes nos diferentes subfactores da Praxia Global obtendo assim um valor considerado bom, com realização controlada e adequada (3,2 - bom). Apesar da Praxia Fina continuar a apresentar melhorias pouco evidentes (1,4 - Fraco), um dos subfactores –Tamborilar – evoluiu bastante, mas mesmo assim é o fator psicomotor com mais dificuldades de realização para a criança. Constatamos que o plano de atividades físicas adaptadas produziu efeito positivo no perfil das Práxias desta criança, uma vez que o seu perfil evoluiu mostrando em alguns subfactores um excelente índice de disponibilidade motora.

Palavras-chave: espectro do autismo; praxia global; praxia fina.

Introdução

Em 1988, Wing identificou uma tríade de dificuldades que ainda hoje pauta todos os critérios de diagnóstico relativos ao espectro das perturbações ligadas ao autismo, definindo o que é comum a todas elas. Esta tríade consiste em dificuldades em três áreas do desenvolvimento: perturbação do desenvolvimento na interação social recíproca, dificuldades na comunicação verbal e não-verbal e padrões de comportamento, interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados (Jordan, 2000; Fernandes, 2010).

O universo autista é uma realidade complexa que engloba conceitos distintos, mas que se cruzam em determinados pontos. O Autismo “é uma perturbação do desenvolvimento que afecta múltiplos aspectos da forma como uma criança vê o mundo e aprende a partir das suas próprias experiências” (Siegel, 2008, p.21). No domínio social a criança com PEA tende a isolar-se e a “fechar-se” no seu pequeno mundo. No domínio da linguagem e comunicação a criança revela dificuldades em construir frases e apresenta muitas vezes dialetos que não se entendem ou produz sons/melodias para se expressar. No pensamento e comportamento, a criança “cai” nas rotinas do seu dia-a-dia repetindo vezes sem conta os mesmos processos, fixa particularidades de objetos e manipula-os sempre do mesmo modo.

Para Herbert (2008, citado por Maria, 2012):

A PEA pode ser compreendida em 5 níveis: cronicidade (tem características físicas com efeitos permanentes ao longo do tempo); plasticidade cerebral (evidências mostram a capacidade de melhoria, mudança e recuperação); complexidade (o autismo é definido a nível comportamental, contudo existem aspetos neurológicos, médicos, metabólicos e genéticos, que estão afetados e se afetam mutuamente de formas complexas); heterogeneidade (as diferenças comportamentais entre as pessoas com autismo, refletem uma gama de diferentes combinações genéticas, interações gene-ambiente, mecanismos biológicos celulares e alterações do sistema neural); e não especificidade (apesar da perturbação ser especificamente definida, podem ocorrer sobreposições de outras condições médicas, metabólicas, neurológicas, neuro comportamentais ou cognitivas) (p. 2).

A criança com PEA tem características únicas de um ser capaz de uma inteligência diferente de outras crianças, tendo dificuldades na relação com o meio que o rodeia, podendo prejudicar o desenvolvimento das suas competências cognitivas. As dificuldades que tem ao exprimir-se, falando pouco (ou por gestos), ou não comunicando de maneira alguma, interfere no relacionamento com outras crianças e com os adultos que a rodeiam. Outra característica que se opõe ao seu desenvolvimento é a falta de imaginação e de criar jogos ou histórias, seja sozinho ou acompanhado. Gosta de rotinas que sejam sempre iguais (repetição), daí a falta de raciocínio para coisas novas no dia-a-dia. (Leboyer, 1985; Benenzon, 1987; Pereira, 1996).

Psicomotricidade e Autismo

Sabendo que a psicomotricidade envolve o movimento do corpo, a relação com o meio e a parte psíquica, a interação destes elementos leva a que a atividade física seja sentida e vivida de um modo rico e saudável para a mente e corpo de uma criança. A psicomotricidade pretende “transformar o corpo num instrumento de ação sobre o mundo” e num “instrumento de relação e expressão com os outros” Fonseca (2001).

Segundo Fonseca (2001), a psicomotricidade “compreende uma mediação corporal e expressiva” (p. 10) em que os professores, educadores, terapeutas, ajudam a compensar dificuldades e incapacidades que possam surgir na maturação psicomotora de uma criança, até mesmo de comportamentos e aprendizagens.

As crianças com PEA podem aprender a utilizar o seu corpo do mesmo modo que uma criança sem qualquer problema neurológico ou motor, apenas têm mais dificuldades em processar a informação e necessitam que os professores repitam comportamentos e estruturas. A dificuldade de socialização pode provocar um atraso no desenvolvimento psicomotor, uma vez que as crianças tendem a rejeitar exibir as suas capacidades e incapacidades perante um público que o possa criticar. Criam medos, incapacidade para relaxarem, ansiedade e falta de concentração (Leboyer, 1985; Pereira, 1996; Sassano, 2003).

Rogé et al. (1998) referem que as atividades físicas são propensas a uma boa saúde e ao bem-estar da criança com PEA e que a sua motricidade pode vir a desenvolver-se de modo a conseguir um maior envolvimento com o corpo (consigo próprio) e com o espaço (meio envolvente). Estes autores identificaram ainda várias atividades em que as crianças com PEA podem melhorar:

- a) Atividades de motricidade global que estimulam movimentos de uma certa amplitude que requerem velocidade, capacidade de resposta, capacidade de responder a um obstáculo, como saltar, correr, lançar, entre outros.
- b) Atividades de coordenação motora que sugerem o desenvolvimento e encadeamento de gestos ou de ações, com ritmo, jogos de destreza e oposição.
- c) Atividades de expressão corporal que levam os indivíduos com PEA à representação com recurso os gestos, sons, temas e ritmos inventados, entre outros.

É notória a resistência a pequenas mudanças e na insistência de rotinas na criança com PEA (Cavaco, 2009), pois a repetição de jogos e de atividades que sejam do seu agrado fazem com que se sinta mais confortável. Para as crianças o “jogo imitativo” e o “jogo realista espontâneo” são difíceis de realizar uma vez que os seus pensamentos são vagos e não têm capacidade para imaginar algo novo, apenas seguem os padrões de jogos que já conhecem (Seigel, 2008; Cavaco, 2009).

A psicomotricidade engloba 7 fatores, que segundo Fonseca (2007), são essências para analisar o perfil psicomotor de uma criança. Têm sido realizados alguns estudos, utilizando a bateria psicomotora (BPM) de Victor da Fonseca, para caracterizar o perfil psicomotor das crianças, nomeadamente das que apresentam PEA.

O estudo de Leal (2011), as crianças com PEA possuem uma lateralidade um pouco diferente das crianças ditas normais, uma vez que neste estudo sobre a Lateralidade Manual, em 100 alunos 45% fizeram o procedimento com preferência do lado direito, 41% realizaram com ambas as mãos e 13,75% de preferência do lado esquerdo. O autor refere que:

os Indivíduos Autistas são consideravelmente menos lateralizados do que os sujeitos da população dita normal e do que outros sujeitos com outras patologias. (p. 49)

Outro estudo relativo aos fatores psicomotores de uma criança com PEA foi o de Carvalho (2012) que também usou a BPM de Vitor da Fonseca. Obteve uma cotação de 11 pontos na bateria sendo o seu perfil dispráxico apresentando “uma fraca realização das provas evidenciando dificuldades de controlo e sinais desviantes”. (p. 82)

Nas PEA parece existir de uma forma geral um comprometimento motor nomeadamente ao nível da coordenação motora geral.

Alguns estudos referidos por Ozonoff et al. (2003) bem como por Adams et al (2004) e mais tarde Milne et al. (2006) apontam para o facto de os indivíduos com PEA apresentarem um comprometimento motor associado, nomeadamente nas capacidades motoras globais e finas. No seu estudo, Dawson e Watling (2000), referem que apesar da existência de perturbações na área motora não serem universais, nem específicas das PEA, a prevalência das mesmas é elevada.

Berkeley et al. (2001) estudaram a locomoção em crianças com PEA, verificando claras irregularidades na mesma quando comparados com o grupo de controlo (crianças ditas normais). Vernazza-Martin et al. (2005), que também realizaram um estudo semelhante, sugerem que isto acontece pelo facto das crianças com PEA apresentarem falta de planeamento do movimento.

A Bateria Psicomotora é “uma adaptação original do modelo psiconeurológico de Lúria”, construída para o “campo da psicomotricidade na criança” e trata-se de um instrumento de identificação qualitativa de problemas psicomotores e de aprendizagem nas crianças (Fonseca, 2007). Através de tarefas realizadas, permite-nos estabelecer um perfil psicomotor, procurando “avaliar dinamicamente o potencial humano de aprendizagem que cada criança transporta consigo como sua característica intrínseca.” (Fonseca, 2007, p. 6). Essas tarefas estão divididas em 7 fatores: Tonicidade (T), Equilibração (E), Lateralização (L), Noção do Corpo (NC), Estruturação Espaço-Temporal (EET), Praxia Global (PG) e Praxia Fina (PF), e cada fator contém várias subfatores para avaliar o perfil psicomotor da criança.

Sendo os dois últimos fatores os que serão objeto de análise neste estudo passemos agora a definir o significado de cada um.

Praxia Global e Fina

Entende-se por praxia, a capacidade para planificar ou levar a efeito uma atividade pouco habitual o que implica a realização intencional de uma sequência de ações para atingir um fim (Fonseca, 2008), caracterizando-se por ser um movimento voluntário e consciente, resultado de um planeamento cortical e de um sistema de autorregulação, ao qual corresponde uma resposta motora harmoniosa e rítmica (Fonseca, 2007).

Para se relacionar com o meio, o indivíduo precisa mover-se no espaço com desenvoltura, habilidade e equilíbrio; dominar os gestos e manusear os instrumentos. Essa capacidade é dividida em dois grupos: praxia global e praxia fina, que constituem o sexto e sétimo fatores da BPM, da terceira unidade funcional.

A praxia global, encontra-se mais relacionada com as tarefas motoras sequenciais globais, tendo como objetivo a realização e automatização de movimentos globais complexos que envolvem vários grupos musculares, executados num certo período de tempo (Fonseca, 2008),

Na presença de sinais dispráxicos, aconselha-se a observação de determinados aspetos usando, por exemplo, as tarefas dos subfactores de *coordenação óculo-manual*, de *coordenação óculo-pedal*, de *dismetria* e de *dissociação*, descritas na BPM (Fonseca, 2007).

A *coordenação óculo-manual* e a *coordenação óculo-pedal* envolvem a coordenação apendicular do membro dominante superior ou inferior, respetivamente (praxia global) com as capacidades perceptivo-visuais de avaliação da distância e de precisão do lançamento, de acordo com as características do objeto a lançar e do alvo (planeamento motor) (Fonseca, 2007).

A *dismetria* resulta da observação das duas tarefas anteriores e, define-se para uma realização dispráxica como a “inadaptação visuoespacial e visuokinestésica dos movimentos orientados face a uma distância ou a um objecto” (Fonseca, 2007, p. 245).

A capacidade de individualizar vários segmentos do corpo que participam na planificação e na execução motora de um ou vários gestos sequencializados é denominada, pelo mesmo autor, como *dissociação*.

Para Fonseca (2007), a *praxia fina* integra todas as considerações e todas as significações psiconeurológicas da praxia global: todos os seus parâmetros a um nível mais complexo e diferenciado, visto que compreende a micromotricidade a perícia manual. A praxia fina, de acordo com o modelo de Lúria está relacionada com a coordenação dos movimentos dos olhos durante a fixação da atenção e durante a manipulação de objetos que exigem controlo visual, abrangendo as funções de programação, regulação e verificação das atividades de preensão e manipulação mais finas e complexas” (Fonseca, 2007).

Sendo a mão, um órgão de apropriação e de interação com o meio, capacita a criança para realizar diversas ações como sentir, segurar, manipular, discriminar, bater, lançar, apanhar, riscar, puxar, empurrar, entre outras, primordiais para a aprendizagem escolar.

Este fator é constituído por três subfactores: *coordenação dinâmica manual* (refere-se à dextralidade das duas mãos, à agilidade dos dedos e à sua respetiva coordenação com as capacidades visuoperceptivas, em relação à rapidez e à precisão); *tamborilar* (pressupõe uma tarefa de motricidade fina, que incide sobre o estudo da dissociação digital sequencial, envolvendo a sua localização tátilo-quinestésica e a sua motricidade melódica, independente e harmoniosa); e *velocidade-precisão* (compreende duas tarefas de coordenação práxica do lápis, envolvendo a preferência manual e a coordenação visuográfica) (Fonseca, 2007).

Assim, com o presente estudo pretendemos dar resposta à seguinte questão: “*se a criança com perturbações do espectro do autismo, após um plano de atividades adaptadas, melhora o seu perfil psicomotor nos fatores mais fracos?*”.

Depois de se saber o resultado da primeira aplicação da BPM, pretendemos elaborar e aplicar um plano para promover a evolução dos fatores mais fracos do perfil psicomotor da criança.

Depois da intervenção voltamos a aplicar a bateria psicomotora para analisar as alterações nos fatores mais fracos do perfil psicomotor.

Depois de lançada a questão de partida iremos de seguida apresentar os objetivos a que pretendemos dar a resposta:

- Analisar o perfil psicomotor da criança com PEA.
- Aplicar um plano de atividades físicas adaptadas com vista à melhoria dos fatores mais fracos.
- Analisar a evolução do perfil psicomotor apresentado pela criança com PEA, nos fatores mais fracos, após a aplicação do plano de atividades físicas adaptadas.

Metodologia

Consideramos que este trabalho se baseia numa modalidade de investigação qualitativa. Trata-se de um estudo de caso, que Yin (2005) define como exploratórios, descritivos, explicativos e avaliativos. Para este autor, um estudo de caso é exploratório quando se conhece pouco da realidade em estudo e os dados servem para esclarecer e delimitar problemas ou fenómenos da realidade; é descritivo quando há descrição consistente e detalhada de um fenómeno no seu contexto natural; é explicativo quando os dados pretendem determinar relações de causa e efeito em situações concretas, ou seja de que forma os factos acontecem em função dos outros e é avaliativo quando produz uma descrição detalhada, esclarece significados e permite a formulação de juízos, sendo esta a parte essencial da avaliação.

Sujeito

O estudo foi realizado com uma criança do sexo masculino, com a idade de 4 anos e com perturbação do espectro de autismo (PEA) a frequentar um jardim-de-infância. Para além da PEA, apresenta ainda algumas dificuldades no movimento, de atenção e visuais. Sentou pela primeira vez com um ano, ao ano e meio começou a gatinhar e só aos três anos começou a andar. Até aos dois anos apenas conseguia dizer “papá” (referindo-se ao pai) e “maqui” (referindo-se à mãe). Só a partir dos 3 anos é que o seu vocabulário evoluiu, apresentando assim uma conversação limitada. Apenas consegue calçar-se sozinho, de resto tem de ser com ajuda, como vestir-se e despir-se.

Devido aos problemas que apresenta, é acompanhada em várias áreas, tal como, hipoterapia, natação, terapia da fala, entre outras. Também está inserido nas aulas de psicomotricidade no jardim-de-infância que frequenta.

Instrumentos

O instrumento de avaliação usado para traçar o perfil psicomotor foi a Bateria Psicomotora de Vítor da Fonseca (2007) para avaliar todos os fatores e subfatores da mesma. Foram também usadas várias fichas (ex: ficha de anamnese) para caracterizar a criança e o meio envolvente e foi ainda elaborado um plano de intervenção de atividade física adaptada.

Procedimentos

A bateria foi aplicada 2 vezes, uma antes e outra depois do plano de intervenção. Após a primeira aplicação da bateria traçou-se o perfil psicomotor e extraíram-se os fatores mais fracos, elaborou-se e aplicou-se o plano de intervenção, para depois se voltar a avaliar o perfil psicomotor nos fatores mais fracos.

Ambas as aplicações da BPM demoraram mais do que um dia a ser aplicadas. As provas foram realizadas numa sala ampla com espaço suficiente para a aplicação das tarefas da BPM e do plano de intervenção. Apenas o investigador aplicou as tarefas dos fatores psicomotores à criança com PEA.

Análise

A análise efetuou-se com base nos valores encontrados na 1ª aplicação e na 2ª aplicação da bateria. Todas as tarefas da BPM são cotadas de 1 a 4 pontos, que correspondem a um grau de desempenho nos vários procedimentos apresentados na BPM, da seguinte forma:

- *Cotação de 1 ponto* (Apráxia) – Ausência de resposta, realização imperfeita, incompleta, inadequada e descoordenada (muito fraco e fraco; dificuldades de aprendizagem significativas);
- *Cotação de 2 pontos* (Dispráxia) – realização fraca com dificuldades de controlo e sinais desviantes (fraco; insatisfatório; disfunções ligeiras, dificuldades de aprendizagem);
- *Cotação de 3 pontos* (Eupráxia) – realização completa adequada e controlada (bom; disfunções indiscerníveis, sem dificuldades de aprendizagem);
- *Cotação de 4 pontos* (Hiperpráxia) – realização perfeita, precisa, económica e com facilidade de controlo (excelente, ótimo, facilidade de aprendizagem) (Fonseca, 2007, p. 118 e 119).

A soma dos mesmos indica o tipo de perfil encontrado que pode ir de 7 a 28 pontos. O perfil psicomotor superior (27-28 pontos) e o bom (22-26 pontos) são obtidos por crianças que não apresentam dificuldades de aprendizagem específicas. O perfil psicomotor normal (14-21 pontos) é obtido por crianças que, sem dificuldades de aprendizagem, podem apresentar fatores psicomotores variados e diferenciados.

O perfil psicomotor dispraxico (9-13 pontos) é obtido por crianças com dificuldades de aprendizagem ligeiras e o perfil psicomotor deficitário (7-8 pontos) por crianças com dificuldades de aprendizagem significativas.

Como o valor de 1 é considerado apraxico, indicador de uma ausência de resposta, realização imperfeita, incompleta, inadequada e descoordenada (realização fraca), considerou-se que os fatores que apresentassem este valor seriam aqueles sobre os quais assentava a estrutura do plano de intervenção.

Resultados

1ª Aplicação da BPM

A criança apresenta um perfil dispraxico (13 pontos), com ligeiras dificuldades de aprendizagem. A Praxia Global (1,3 pontos) e a Praxia Fina (1 ponto) foram os fatores psicomotores em que a criança mais revelou dificuldades.

No fator Praxia Global a criança teve uma cotação, média, de 1,3 pontos cujo perfil é considerado apráxico (fraco). Apresenta muitas dificuldades de coordenação seja dos membros superiores, seja dos inferiores. Em quase todos os subfatores as dispraxias, distonias e dificuldades temporais e rítmicas são evidentes. O subfator com melhores resultados foi o da Coordenação Óculo-Pedal pois conseguiu acertar com a bola 1 vez no alvo pretendido.

No fator Praxia Fina a criança teve uma cotação, em média, de 1 ponto sendo o seu perfil considerado apráxico (fraco). Claras dificuldades na motricidade fina. A baixa visão e pouca coordenação que tem leva a que nenhum dos procedimentos sejam realizados corretamente. Apresentou cotação de 1 ponto em todos os subfatores revelando dispráxias e distonias óbvias.

A partir destes resultados desenvolveram-se sessões práticas para trabalhar os fatores psicomotores em que a criança obteve classificações apraxicas (1,3 e 1 pontos). Para além da Praxia Global e Fina, os outros fatores também serão objeto de intervenção, principalmente nos subfactores com cotações baixas (Na Tonicidade a um nível geral; no Equilíbrio, em relação ao equilíbrio dinâmico; na Noção Corpo a imitação de gestos; Na Estruturação Espaço-temporal a Organização e Estruturação Rítmica).

As sessões foram todas planificadas por temas ao longo do projeto de intervenção e em alguns dos casos foi necessário repetir temas de umas semanas para outras, devido à dificuldade que a criança teve em atingir os objetivos pretendidos. O local das sessões foi numa sala ampla adequada à atividade física e as sessões do plano de intervenção tiveram a duração de 40 minutos, 3 vezes por semana, durante 7 meses.

Todas as sessões foram realizadas apenas pelo investigador e criança e só algumas vezes foram assistidas por orientadores. Somente na última sessão é que a criança em estudo teve a companhia de alguns colegas da sua sala.

2ª Aplicação da BPM

Após a intervenção a criança melhorou o seu perfil psicomotor, uma vez que obteve 20 pontos (19,6) na classificação geral da bateria psicomotora, valor indicador de um Perfil Normal.

No fator Praxia Global, em média, a criança teve 3,2 pontos apresentando um perfil psicomotor euprático (bom). Teve ótima execução nas tarefas da Coordenação óculo-pedal (4), onde acertou três dos quatro remates à baliza e nas Dissociações, tanto dos membros superiores (4) como inferiores (4), mostrando uma coordenação e uma concentração mais aprimorada. Exibiu falta de pontaria, na Coordenação óculo-manual (2), onde apenas conseguiu acertar 1 vez no cesto. Nas tarefas da Agilidade (2) foi mais difícil conseguir executar as sequências pedidas com os membros superiores e inferiores seguidos, não conseguindo sincronizar a sequência dos movimentos.

No fator Praxia Fina, em média, a criança obteve 1,4 pontos sendo o seu perfil aprático. Grandes dificuldades na motricidade fina tanto no manuseamento dos objetos como na escrita no subfactor velocidade e precisão (1 ponto) e no subfactor coordenação dinâmica geral (1). Obteve a classificação de 3 pontos no subfactor Tamborilar uma vez que conseguiu realizar bem o procedimento apresentando apenas algumas hesitações. As dificuldades de visão que apresenta dificultam-lhe as tarefas da motricidade fina.

Assim, a Praxia Fina foi o fator em que obteve pior classificação mostrando dificuldades visíveis.

Discussão dos Resultados

Depois de analisados os resultados das 2 aplicações da BPM nos fatores Praxia Global e Praxia Fina e da intervenção aplicada, verificamos que as cotações do fator Praxia Global melhoraram na generalidade da 1ª para a 2ª como podemos observar na Figura 1.

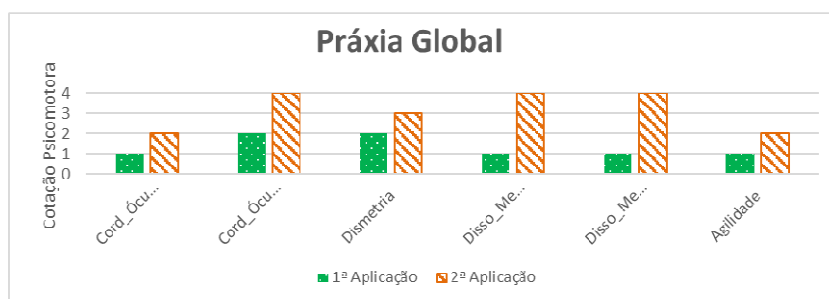


Figura 1- Práxia Global

A Práxia Global foi o fator que mais progresso teve, uma vez que melhorou em 1,9 pontos passando de um perfil aprático (1,3 pontos) para um perfil euprático (3,2 pontos). Deixou de apresentar as dificuldades encontradas na 1ª aplicação, principalmente na coordenação dos membros superiores e inferiores (provas da Dissociação), aspeto que foi ressaltado anteriormente por Rogé et al. (1998) ao referirem que com a atividade física verificam-se melhorias neste fator.

Contudo a Práxia Fina (1,4 pontos), foi o fator com menos cotação uma vez que não se verificou progresso no perfil (perfil aprático), como podemos constatar no Figura 2.

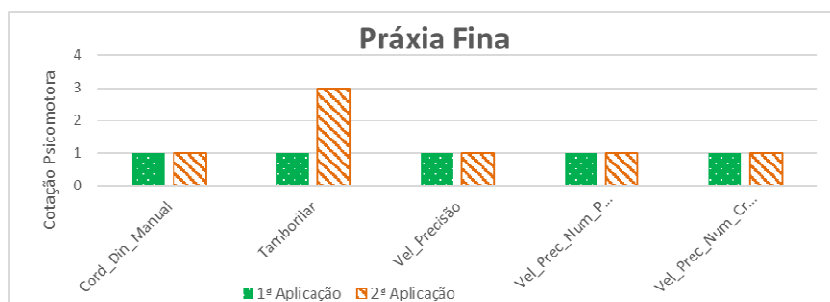


Figura 2- Práxia Fina

Como podemos observar através do gráfico apenas se verifica evolução no subfactor Tamborilar dado que a criança conseguiu uma realização controlada e adequada (3). Os outros subfatores não apresentaram resultados favoráveis mantendo-se a baixa cotação, demonstrando que é o fator com mais dificuldades para a criança. Este aspeto já tinha sido focado nos estudos de Milne et al. (2006) quando referem o facto de os indivíduos com PEA apresentarem um comprometimento motor associado, nomeadamente nas capacidades motoras finas.

As dificuldades de visão que a criança apresenta condicionam também a manipulação correta de objetos e a precisão de qualquer atividade de "escrita" (cruzes e pontos).

Constatamos assim que a Praxia Global, foi o fator que mais progresso teve, uma vez que melhorou em 1,9 pontos passando de um perfil apráxico (1,3 pontos) para um perfil eupráxico (3,2 pontos) e que em contrapartida a Praxia Fina (1,4 pontos), foi o fator com menos cotação em que não houve progresso no perfil (perfil apráxico), subindo apenas 0,4 pontos evidenciando só num subfator melhorias, demonstrando assim que é o fator com mais dificuldades para a criança.

Conclusão

As crianças com PEA tendem a refugiar-se nos seus pensamentos e rotinas diárias e assim fogem ao mundo em redor escapando ao desconhecido e à descoberta. A ação da psicomotricidade é indispensável para um trabalho educativo que promova um melhor desenvolvimento das suas potencialidades, levando a que as crianças criem e descubram um mundo à sua volta.

O presente estudo focava-se em 3 objetivos: analisar o perfil psicomotor da criança com PEA; aplicar um plano de atividades físicas adaptadas com vista a melhorar o perfil psicomotor da criança nos fatores mais fracos; e analisar a evolução do perfil psicomotor nos fatores mais fracos apresentado pela criança com PEA, após a aplicação do plano de atividades físicas adaptadas.

Quanto à análise do perfil psicomotor da criança com PEA, foi aplicada e analisada, a bateria psicomotora de Vitor da Fonseca (BPM) com vista à obtenção do seu perfil psicomotor. Constatamos que foram notórias as incapacidades e dificuldades em realizar as tarefas da bateria, pois o seu perfil psicomotor foi dispráxico (13 pontos). Constatámos também que os fatores da Bateria Psicomotora com pior perfil foram as Praxias: tanto a *Global* (1,3) como a *Fina* (1) revelando em ambas uma realização imperfeita, incompleta e descoordenada em quase todos os subfactores. Só na Coordenação Óculo-Pedal (Praxia Global) é que conseguiu um perfil satisfatório (2).

Assim sendo, a Praxia Global e a Praxia Fina apresentam-se como sendo os fatores psicomotores em que a criança com PEA mais revelou mais dificuldades de realização e de controlo.

Foram planificadas sessões com duração de 40 minutos, 3 vezes por semana durante 7 meses, e os temas das sessões foram elaborados consoante os fatores e subfactores mais fracos analisados na 1ª aplicação da BPM.

Após a aplicação do plano de atividades físicas adaptadas, foi novamente aplicada a bateria de testes (BPM) para analisar a evolução do perfil psicomotor apresentado pela criança com PEA.

Dos resultados obtidos realçamos que a criança obteve um perfil psicomotor com uma cotação de 20 pontos, constatando-se uma melhoria em quase todos os fatores psicomotores, incluindo a Praxia Global. A *Praxia Fina* foi aquele cujo resultado evidencia que não se verifica evolução, pois manteve uma realização imperfeita, incompleta e descoordenada (1,4).

Concluimos assim que o seu perfil evoluiu de dispráxico para normal sem evidenciar grandes dificuldades na aprendizagem motora, mostrando em alguns aspetos bons índices de disponibilidade motora.

Constatamos que se verificaram melhorias ao longo das semanas de implementação dos exercícios pois a sua disponibilidade motora evoluiu bastante e notou-se a confiança que tinha ao realizar cada exercício. Até mesmo na socialização com o investigador, educadora e com os colegas foi evoluindo dado que a interação melhorou consideravelmente com todos eles.

A *Praxia Global* foi de longe, o fator que mais evoluiu, uma vez que passou de um perfil apráxico (1,3 pontos) para um perfil eupráxico (3,2 pontos), principalmente ao nível da coordenação dos membros superiores e inferiores.

Por sua vez, a *Praxia Fina* (1,4 pontos) continuou a apresentar o mesmo perfil não evidenciando progresso (perfil apráxico). Apenas num subfactor (Tamborilar) evoluiu, mas mesmo assim é o fator psicomotor com mais dificuldades de realização para a criança.

Referências

- Adams, J.; Edelson, S.; Grandin, T. & Rimland, B. (2004). Advice for Parents of Young Autistic Children. *Working Paper*. Retrieved from <https://www.autism.com/pdf/families/adviceforparents.pdf>
- Benenson, R. (1987). *O Autismo, a Família, A Instituição e a Musicoterapia*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Berkeley, S.; Zittel, L.; Pitney, L. & Nichols, S. (2001). Locomotor and Object Control Skills of Children Diagnosed with Autismo. *Adapted Physical Activity Quarterly*, Vol. 18, Nº 4, pp. 405-416.
- Carvalho, C. (2012). *Perfil Psicomotor da Criança Autista Institucionalizada - Perspetivando a Intervenção*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Castelo Branco (não Publicado).
- Cavaco, N. (2009). *O Profissional e a Educação Especial - Uma abordagem sobre o Autismo*. Santo Tirso: Editorial Novembro.
- Dawson, G. & Watling, R. (2000). Interventions to Facilitate Auditory, Visual, and Motor Integration in Autism: A Review of the Evidence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 30, Nº5, pp. 415-421.
- Fernandes, M. (2010). *Representação do Discurso no Autismo*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas. (não Publicado).
- Fonseca, V. (2001). *Psicomotricidade: Perspectivas Multidisciplinares*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2007). *Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fonseca, V. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. 4ª Edição. Lisboa: Âncora Editora.

- Jordan, R. (2000). *Educação de Crianças e Jovens com Autismo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leal, S. M. (2011). *Autismo e Lateralidade. Estudo da Preferência Manual através do Card-reaching Test*. Dissertação de Mestrado Universidade do Porto, Port. (não Publicado).
- Leboyer, M. (1985). *Autismo Infantil: Fatos e Modelos*. S. Paulo: Papirus.
- Maria, I. (2012). *Intervenção Psicomotora com Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo: Centro de Recursos para a Inclusão da Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo de Lisboa*. Relatório de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. FMH. Lisboa (não Publicado).
- Milne, E.; White, S.; Campbell, R.; Swettenham, J.; Hansen, P. & Ramus, F. et al. (2006). Motion and Form Coherence Detection in Autistic Spectrum Disorder: Relationship to Motor Control and 2:4 Digit Ratio. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 36, Nº2, pp. 225-237.
- Ozonoff, S., Rogers, S. & Hedren, R. (2003). *Perturbações do espectro do autismo - Perspectivas de investigação Actual*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Pereira, E. (1996). *Autismo: o Significado como Processo Central*. Lisboa: Livros SNR, Nº15 - Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Rogé, B., Atalli, E., Tardif, C., Philip, C., Laxer, G., Artuso, D. (1998). *Educautisme - Infância (0-3 anos, 3-6 anos, 6-12 anos)*. Programa Horizon – Emprego. Fundo Social Europeu e Ministério da Qualificação e Emprego.
- Sassano, M. (2003). *Cuerpo, Tiempo y Espacio: Principios Básicos de la Psicomotricidad*. 1ª Edição. Buenos Aires: Editora Stadium.
- Siegel, B. (2008). *O Mundo da Criança com Autismo: Compreender e Tratar Perturbações do Espectro do Autismo*. Porto: Porto Editora.
- Vernazza-Martin, S.; Martin, N.; Vernazza, A. Lepellec-Muller, A.; Rufo, M.; Massion, J. & Assaiante, C. (2005). Goal Directed Locomotion and Balance Control in Autistic Children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol. 35, Nº1, pp. 91-102.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planeamento e métodos*. 3ª edição. Porto Alegre: Bookman.

ENTRE O EXPERIMENTO E A EXPERIÊNCIA: PARA UMA DIDÁTICA ORIGINÁRIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA (INFANTIL)

António Cunha

Uminho, Portugal

Roselaine Kuhn

UFS, Brasil

Evandro Oliveira

Uminho, Portugal

Unifimes, Brasil

RESUMO

A Educação moderna parece estar voltada para o exterior! Na radicalidade desta afirmação encontramos a constatação de que a Educação (Física) parte do pressuposto de que precisamos adquirir todo o conhecimento – o conhecimento positivo, da técnica, do experimento, da formalidade, da teoria... para que possamos ser competentes, críticos e inovadores. Esta constatação parece que “colide” com o primeiro ideário da boa educação já defendida pelos Gregos. Esse ideário assentava no primado de que a educação seria um tempo e um espaço livre para o homem se dedicar ao seu ser (eu) interior - metáfora Socrática. Conhecer o eu interior onde a razão, a emoção, a sensibilidade, a espiritualidade, a individuação, a experiência, habitam, seria o caminho a percorrer. No entanto, por paradoxal e contraditório que pareça, a evolução humana consagrou (quase em exclusivo) a racionalidade como o caminho a seguir. Desta realidade, toda a vida social, cultural, política, educativa, desportiva foi paulatinamente “enclausurada” em modelos de experimentos de grande fechamento e grande rigidez estrutural e funcional. Contrariamente, a ideia de experiência, (dado eminentemente ontológico e antropológico) foi preterida e até destituída da sua grande missão - que pressupunha a construção do homem-todo (o homem-todo, que é: sensível, inteligível, imanente e transcendente). Ora, se nosso objetivo é continuar a viver numa sociedade aberta e democrática, num mundo em que cada um de nós possa construir a sua própria experiência e existência, a orientar a sua vida pelo respeito e solidariedade para com os outros, onde a Educação Física tem papel muito relevante, torna-se necessário tomar a consciência sobre esta primeira ideia da boa educação (física), tendo a experiência como fundamento da boa educação. Este fato vai contra a ideia (dominante) de experimento (o currículo é um experimento!?) típico da educação formal moderna de grande racionalidade técnica e burocrática. A reflexão tenta mostrar que a Educação Física (logo nas primeiras idades) poderá contribuir para esta dimensão através de uma intervenção didática no campo da experiência, foco das reflexões que pretendemos tecer.

Palavras-chave: educação física (infantil); não formal e informal; experiência e experimento.

Introdução

A Educação moderna parece estar voltada para o exterior! Na radicalidade desta afirmação, encontramos a constatação de que a educação (física) parte do pressuposto de que precisamos adquirir todo o conhecimento – positivo, da técnica, **do experimento** e formalidade –, para sermos competentes, críticos e inovadores. Esta constatação parece que “colide” com o primeiro ideário *da boa educação*, cantada pelos Gregos, um ideário assente no primado de que a educação seria um tempo e um espaço livre para o homem se dedicar ao *seu ser (eu) interior* – metáfora Socrática. Conhecer o eu interior onde a razão, a emoção, a sensibilidade, a espiritualidade, a individuação e a **experimentação** habitam seria o caminho a percorrer. No entanto, por mais paradoxal que pareça, a evolução humana consagrou (quase em exclusivo) a **racionalidade**.

Desta realidade toda a vida social, cultural, política, educativa e desportiva foi paulatinamente “enclausurada” em **modelos de experimentos** de grande fechamento, rigidez estrutural e funcional. Contrariamente, a ideia de **experimentação** (dado ontológico e antropológico) foi preterida e até destituída da sua grande missão – que pressupunha a construção do **homem-todo**.

Assim, refletimos, por um lado, que se o nosso objetivo é continuar a viver numa sociedade aberta e democrática, num mundo em que cada um de nós possa construir a sua própria experiência e existência, a orientar a sua vida pelo respeito e solidariedade para com os outros (onde a Educação Física tem um papel muito relevante), torna-se necessário tomar consciência desta primeira ideia de educação (física). Em outras palavras, seria o mesmo que tomar como consciência o que é concreto da **experimentação**, como fundamento da boa educação. Este fato contradiz a ideia (dominante) de **experimento** (o currículo é um experimento!), típica da Educação formal moderna, de grande racionalidade técnica e burocrática.

Na nossa reflexão, tentamos mostrar, por outro lado, que a **Educação Física** poderá contribuir para esta dimensão através de uma **intervenção didática no campo da experimentação**. Este fato é ainda mais relevante pela forma como o desenvolvimento técnico e tático se processa na Educação Física. Não esqueçamos que a verdadeira técnica, a evolução da técnica (tática, estética...) dá-se originariamente no campo da experimentação, onde há a possibilidade da abertura, do novo, das vivências, das surpresas, do inusitado, do espanto...

A presente reflexão, indispensável no campo da educação, sobretudo no terreno dos estudos da criança, organiza-se em três momentos: A constatação das leis da termodinâmica (2ª lei); O tempo das habilidades e o tempo da técnica; A experimentação como o “segredo” que mostra a habilidade e estrutura a técnica.

A constatação das leis da (física) termodinâmica (2ª lei): alguns apontamentos

Quando olhamos para as leis da termodinâmica (Abbott, & Van Ness, 1992; Dias, 2012), constatamos que a 2ª lei faz referência aos *sistemas fechados e sistemas abertos* e à ideia de **entropia** – que significa desordem das partículas de um sistema.

Nos **sistemas fechados**, existe a ideia de estabilidade, do inviolável, do seguro. Há, assim, uma **não entropia** ou **entropia mínima**, uma desordem mínima. No entanto, por paradoxal que pareça, este fato impossibilita o desenvolvimento. Os materiais, as estruturas, os sistemas fechados, quando abalados, levam a uma desordem radical ou extrema e, com ela, à destruição.

Por seu lado, a existência de um **sistema aberto** (que fundamentará a abordagem sistémica) tem um sentido contrário. É um sistema de **entropia máxima** – desordem de um sistema que, pelo desequilíbrio (flexível), leva ao desenvolvimento.

O Ser humano é um **sistema aberto** pela abertura de si ao meio e, por conseguinte, fazedor de evolução científica, artístico-cultural, linguística, desportiva... O novo, a inovação, o desenvolvimento resultam, assim, de contínua adaptação, de um contínuo **círculo hermenêutico** – equilíbrio/desequilíbrio, equilíbrio/desequilíbrio... –, numa lógica de um *continuum* existencial, que participa da história do homem desde a origem até ao contexto pós-moderno de grande complexidade (Morin, 2001; Camilo Cunha, 2008). Assim, temos a seguinte lógica:

Um sistema (ser humano) **fechado** tem apontado a si uma seta de destruição; Um sistema (ser humano) **aberto** tem apontado a si a seta da construção, da evolução e, em última instância, da excelência.

A **Educação Física** (que tem o Desporto (1) como matéria de ensino) está neste envolvimento. A Educação Física integra o património cultural do homem. Criado, transmitido, transformado, recriado e dinâmico, ele é, assim, plural, polimórfico, politécnico, tendo objetivos, práticas, formas de jogar, regras, equipamentos, etc.. A Educação Física constitui-se, assim, como uma metáfora da *vida e do homem – um sistema aberto!*

Uma forma de perceber a *abertura e a evolução*

Entre **Leonel Messi** (alta competição) e **Afonso** (brinca com os amigos e anda na escola – tendo Educação Física).

Leonel Messi

Quando observamos (contemplamos) o jogo de Leonel Messi, constatamos que movimentos como eficácia, fluência, precisão, estética e automatismo se encontram presentes. Quando entra na área adversária com a bola nos pés, quando faz uma finta, quando remata ou quando faz passes milimétricos, vai sofrendo por

parte dos adversários pressões, marcações e dobras. Mesmo assim, ele consegue suplantar estas **perturbações** (a ideia de perturbação – de que falamos há pouco na termodinâmica). Se o sistema fosse **fechado**, certamente que muitos erros apareceriam e ele entrava em colapso. Como Messi tem em si um **sistema aberto**, perante essas perturbações, descobrirá sempre outras formas de solucionar o gesto técnico

- tático:

- mudança de direção, de velocidade;

- mudança de trajetória;

- mudança de pé;

- alteração do corpo;

- Movimentos antes nunca experienciados (criatividade, imaginação, novo...);

- pressões externas (assistência, adversários).

Assim, o sistema de Messi, como sistema aberto, enfrenta as perturbações de forma sucessiva. Ao conseguir enfrentar essas perturbações, cria-se uma **nova adaptação** - *novos quadros mentais, físicos, técnicos, táticos, de entendimento e prática foram (são) alcançados*. É este constante adaptar às perturbações, ao longo do **treino** e da **competição** (que demora anos), que conduzirá ao rendimento. Esta ideia de **estabilidade** e **instabilidade** levará à **evolução** e à **excelência**. A excelência é, assim, um processo constante de aperfeiçoamento, levado a uma nova ação cada vez mais estética – o bem, o bom e o belo.

O Afonsinho

Quando o Afonsinho – criança ainda em idade pré-escolar – joga futebol na rua ou na escola, ele apresenta erros grosseiros. Com muita prática, esforço e dedicação (repetição de movimento), vai-se aperfeiçoando e aproximando da **técnica** – a técnica aqui entendida como movimento eficaz, mas também movimento belo – e, quando esta associação se celebra, estamos no campo da excelência, da poesia.

Há, assim, uma modificação nos padrões de movimento. Se o Afonsinho dá toques numa bola, ele, numa situação inicial, fará muitos erros, perdas de bola/controle. No entanto, depois de muita repetição, automatizará (estabilização). Em todo o caso, ele não ficará, porém, por aqui. Partirá, de imediato, para novos padrões de movimento. Ele desejará desestabilizar aquilo que, com tanto esforço, estabilizou, não se contentará com o já conhecido ou o já realizado, e vai tentar criar novos mundos motores. Para isso, terá coragem, ousadia e não terá medo de errar. E, assim, dará toques com o pé direito, esquerdo, de calcanhar. Dos passes que, antes, eram desordenados e curtos, ele fará passes ordenados e longos, porque se situa efetivamente na caminhada da excelência, da sua excelência e da sua evolução.

Ora, este mesmo quadro, num sistema fechado, não deixaria o errado, a criatividade, o tempo com ele, o tempo preciso. *A Educação Física na Escola será um sistema aberto ou fechado? Esta é, em nosso entender, a grande questão.*

O tempo das habilidades e o tempo da técnica – o tempo de Afonsinho e o tempo de Messi

Convém definir, portanto, com precisão, dois termos estruturantes: *habilidade e técnica...que dará tática*, para entendermos o como estar e atuar no campo da educação física/desporto na escola.

A **habilidade** é algo interno, algo nosso, só nosso, que muitos defendem como um dom natural que parece estar já trabalhado. Estas habilidades serão depois trabalhadas por tentativa – erro, com esforço (com mais ou menos esforço). Desta experimentação surgirão novas informações, conhecimentos que vão consolidar-se em técnica.

A **técnica** diz o homem, faz parte da evolução do homem, sendo cultural. A evolução (história) do homem pode ver-se pela evolução da técnica – a recolha de vegetais e frutos, depois, sequencialmente, a agricultura, a indústria, o comércio e, hoje, neste tempo pós – moderno, o digital. *A técnica (para além de um sentido estético) emerge como um modo de conhecimento de eficácia e produtividade*. A técnica, no campo da Educação Física (desporto), tem este sentido, mas também o da **excelência humana** (Camilo Cunha, 2008) **(2)**.

É neste sentido exato do que é a técnica que poderemos falar **no sentido da tática**. A tática, mais do que uma operacionalização racional, externa, tem um começo interno. **A tática é filha da técnica**. A tática é o resultado da apropriação técnica do indivíduo. O rigor e a disciplina tática são tanto maiores quanto maior for o sentido da técnica. Aliás, será a própria técnica que irá exigir a ação e o rigor tático. Por isso, primeiramente, devemos dar tempo às habilidades (experimentação), depois, à técnica... que dará tática.

Como explicar o aparecimento da técnica no campo da Educação Física/ Desporto?

As habilidades motoras – correr, saltar, lançar, trepar... – vão-se construindo pelo trabalho – tentativa, erro, acerto, mecanização, automatização.

Quando o processo de automatização está conseguido (eficácia), temos a **técnica**. Neste sentido, a técnica pode ter um valor universal (*status quo* técnico). Todavia, a capacidade de ousadia ou de desafio poderá colocá-la em causa. Exemplos paradigmáticos disso são as várias técnicas do salto em altura – **tesoura, ventral, flop...**

Quando o Americano Dick Fosbury, nos Jogos Olímpicos do México de 1968, teve a “ousadia” de saltar de costas, **fez emergir** uma nova técnica – o Fosbury Flop.

Assim, a técnica é temporariamente um ponto de chegada, pois poder-se-á transformar num ponto de partida. Assim, quando ponto de chegada, poderá permitir novas ruturas para novas habilidades que, depois

de trabalhadas, darão novas técnicas. Neste sentido, a técnica poder-se-á transformar em habilidade perante o aparecimento de novas e eficazes técnicas.

A experimentação, o "segredo" que mostra a habilidade e estrutura a técnica

Quando nos detemos no ato pedagógico, constatamos (tradição) que a Educação Física/Desporto na escola (clube) está estruturada numa lógica de **experimento**. A ideia de **experimento** está voltada para uma pedagogia tradicional (racionalidade técnica), projetada, previsível, desejada, objetiva, quantificável, de expectativa a ser alcançada. É aquela que se encontra na educação física tradicional do currículo. Este fato tem, na sua retaguarda, um sentido político e, com ele, a ideia de ideologia, cultura, organização social, organização preparação do futuro. Tem, efetivamente, um sentido político, de **estado**. O estado contemporâneo só pretende eficácia e produtividade, esquecendo o indivíduo, na sua individuação. Na realidade, controla e manipula o indivíduo na produção – **a exterioridade**.

Contrariamente, a ideia de **experiência** está voltada para uma pedagogia primeira (e por isso ontológica, e não política). A experiência é da ordem do imprevisível, convocando a subjetividade, a liberdade individual, o sentido hermenêutico, fenomenológico (Heidegger (2000, 2003); Merleau-Ponty (1999, 2006)) e existencialista (Sartre, 2002). A existência deste campo está em si mesmo, não havendo medições, nem expectativas.

A experiência tem a **verdade que só ela sabe e diz**. É pela passagem por este estágio que se vai estruturar a ideia de **habilidade** e de indivíduo (individuação). Para que a habilidade seja efetiva, a experiência/experimentação tem que existir. Reveste-se de um sentido político de **nação e só há nação** quando existe indivíduo, emergindo daqui a imaginação, intencionalidade, criatividade, inovação, mola de impulso para se ser mais - individualmente e como povo (desporto) – **a interioridade**.

Apontamentos finais

Deixamos esta pequena reflexão, com pensamentos que diríamos de **tomada de consciência** sobre o processo tão complexo que é a educação, em geral, e da educação motora, em particular. A Educação Física, na escola, deve ser, antes de mais, um **locus de habilidades** e, por isso, espaço e tempo para a criatividade, a abertura, a rutura... e, depois, sim, de técnica e tática...

Permitir experimentar o novo – por meio de jogos, brincadeiras etc –, construir novas expressões de modo a enriquecer a cultura ampla das capacidades e habilidades motoras, na infância, é oportunizar trabalhar as dimensões e os elementos da cultura corporal que contribuem para a formação mental, física e psicológica do sujeito.

A Educação Física, na escola, como tempo e espaço para a técnica, poderá impor-se como um sistema fechado para muitos alunos. Numa perspetiva escolar ou de intervenção didática, esta deverá permitir e estimular a **experimentação, o tempo e o espaço para as habilidades**, pois, assim, concede oportunidade (aberturas e possibilidades) para a experiência primeira, a experiência ontológica, rica, única, de grande potencial humano e motor.

Referências

- Abbott, M. & Van Ness, H. (1992). *Termodinâmica*. McGraw-Hill.
- Bento, J. (1985). *A Criança no Treino e no Desporto de Rendimento*. Kinesis, V 5, nº1, pp-9-35.
- Bento, J. (2006). *Desporto: Matéria de Ensino*. Lisboa. Editorial Caminho.
- Bosco, J. (1995). *Aprender a Aprender Fazendo: Educação Física, Esporte, Lazer*. Londrina: Lido.
- Dias, J. (2012). *Química- Física - Uma Introdução*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Camilo Cunha, A. (2008). *Pós - Modernidade, Socialização e Profissão dos Professores de Educação Física - para uma nova Reconceptualização*. Viseu: Vislis – Editores.
- Freire, J.B. & Scagila, A. (2003). *Educação como prática Corporal*. São Paulo: Scipione.
- Kunz, E. (2000). *Transformação Didático-Pedagógica no Esporte*. 3ª Ed. Ijuí: Editora Unijuí.
- Greco, J. & Brenda, R. (1998). *Iniciação Desportiva Universal 1: da Aprendizagem Motora ao Treinamento Técnico*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Heidegger, M. (2000). *Problemas Fundamentais de la Fenomenologia*. Madrid: Calesa.
- Heidegger, M. (2003). *Caminho da Linguagem*. Vozes Editores.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da Percepção*. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Merleau-Ponty, M. (2006). *Psicologia e Pedagogia da Criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Morin, E. (2001). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget. 26. 27.
- Ortega & Gasset, J. (1983). *Obras Completas - Tomo II*. Madrid: Alianza Editorial /Revista de Occidente.
- Sartre, J.P. (2002). *O Existencialismo É um Humanismo*. São Paulo: Abril Cultural.
- Schmidt, R. & Wrisberg, C. (2001). *A aprendizagem e Performance Motora: Uma Abordagem da Aprendizagem baseada no Problema*. Porto Alegre: Artmed.
- Schmidt, R. (1993). *A Aprendizagem Motora*. São Paulo: Movimento.
- Weineck, J. (1999). *O Treinamento Ideal*. São Paulo: Monole.

OBJETIVOS Y FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

Óscar Romero

Universidad de A Coruña, España

Ariadna Hernaiz

Universidad de Vigo, España

Belén Toja

Universidad de A Coruña, España

Joaquín Lago

Universidad de Santiago de Compostela, España

Miguel González

Universidad de A Coruña, España

RESUMEN

Uno de los grandes problemas a los que nos enfrentamos hoy en día son los bajos niveles de actividad física (AF) en poblaciones jóvenes (Consejo Económico y Social de España, 2014; European Commission, 2014). Con la nueva *Ley educativa española (8/2013)*, se busca que el centro educativo sea un promotor de estilos de vida saludables, ya que los escolares pasan allí un número muy elevado de horas al día, pero la mayoría ejerciendo comportamientos sedentarios a pesar de la existencia de una materia de carácter obligatorio, la Educación Física (EF).

Conocer la concepción sobre objetivos y finalidades de la EF desde tres puntos de vista: alumnado, profesorado de secundaria y formadores del profesorado.

MUESTRA. Estudiantes de Grado en Ciencias de la AF y del Deporte en la Universidad de A Coruña, que finalizaron sus estudios en el curso 13/14 y 14/15 ($n=123$); profesores en enseñanza secundaria ($n=93$) y formadores de profesorado ($n=13$).

Descriptiva que se vale del cuestionario como instrumento de recogida de información. Después de una prueba piloto (curso académico 12/13), se realiza un análisis deductivo e inductivo de las respuestas obtenidas para poder establecer las categorías actuales por un grupo de expertos.

Resultados. El alumnado apunta que la categoría más relevante es la *promoción de estilos de vida activos* (32,4%), seguido de la *promoción de aprendizajes relativos a la condición física y a la salud* (19,6%). El profesorado de EF destaca la *promoción de estilos de vida activos* (27,8%) y *los fines educativos generales* (26,4%). Los docentes universitarios, subrayan los *fines educativos generales* (28,9%) y la *promoción de estilos de vida activos* (23,7%). En los tres casos la categoría menos valorizada fue la de *promover la catarsis*, no pasando en ningún colectivo del 1,8%.

Los tres colectivos analizados indican la categoría referente a la *promoción de estilos vida activos* como una de las más importantes. Además, la *promoción de aprendizajes deportivos* y la *promoción de aprendizajes sobre la condición física y la salud* están muy presentes en las respuestas de cada uno de ellos. Sin embargo, las categorías *promover la catarsis* y *promover la aptitud física* no tienen prácticamente ninguna relevancia.

Palabras-clave: educación física; socialización profesional; finalidades; objetivos.

Introducción

Uno de los grandes desafíos a los que se enfrenta la sociedad de hoy en día son los bajos niveles de actividad física de la población mundial (Consejo Económico y Social de España, 2014; European Commission, 2014), situándose como el cuarto factor de riesgo más importante de mortalidad en todo el mundo (Organización Mundial de la Salud, 2010). Este comportamiento sedentario se acentúa en poblaciones jóvenes (Hallal et al., 2012; OMS 2012) a pesar de que los beneficios que la AF produce en nuestros organismos están perfectamente documentados (Castillo & Moncada, 2010; Jansen & LeBlanc, 2010). Esto no hace más que dibujar un horizonte cuanto menos preocupante, puesto que investigaciones como las de Malina (2014) y Telama et al. (2014) demostraron que los hábitos de práctica de AF que se adquieren en las primeras etapas del ciclo vital del individuo tienden a consolidarse en la vida adulta.

Una de las herramientas que puede jugar un papel crucial en paliar esta problemática es el centro escolar. En España, así como en la mayoría de países desarrollados, es obligatorio estar escolarizado hasta los 16 años. A raíz de esto, las/os niñas/os y jóvenes pasan un número muy elevado de horas al día en el centro escolar, en el que existe una materia de carácter obligatorio como es la Educación Física. Siguiendo numerosos estudios (Abarca-Sos, Murillo Pardo, Julián Clemente, Zaragoza Casterad & Generelo Lanaspá, 2015; Pate et al., 2006; Trudeau & Shepard, 2005; OMS, 2000), esta asignatura debe jugar papel fundamental en la promoción de estilos de vida saludables entre los jóvenes, así como en fomentar actitudes positivas de cara a la práctica de AF (Trudeau & Shepard, 2005) tanto en horario lectivo, como sobre todo en el tiempo de ocio. En esta dirección se pronuncia la nueva *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), que hace especial hincapié en que el centro educativo sea un promotor de estilos de vida saludables. Así, esta refleja que, las Administraciones educativas adoptarán medidas para que la actividad física y la dieta equilibrada formen parte del comportamiento infantil y juvenil, promoviendo la práctica de deporte y actividad física siguiendo las recomendaciones de los organismos competentes. Esta deberá llevarse a cabo bajo las pautas marcadas por el profesorado con cualificación adecuada en este ámbito.

Sin embargo, el papel que está jugando la EF en el tiempo de práctica de los escolares fuera del centro escolar (Armour & Harris, 2013; Pieron, Ruiz & García, 2008; Rikard & Banville, 2006) y los conocimientos adquiridos para organizar su propia práctica de forma autónoma (Haslem, Wilkinson, Prusak, Christensen & Pennington, 2016 & Keatin *et al.* 2009) no hacen más que arrojar unos paupérrimos resultados sobre la influencia que la EF tiene sobre los comportamientos del alumnado.

El objetivo del presente estudio es dar a conocer cuáles son los objetivos y finalidades de la asignatura de Educación Física de la educación secundaria en base a las respuestas del alumnado en formación universitaria, profesorado de Educación Física en la educación secundaria y los formadores de formadores (profesorado universitario).

Metodología

Diseño del estudio

Nos encontramos ante un estudio de descriptivo de desarrollo, en el que nos servimos de la encuesta para obtener los datos deseados.

Variables

Las variables que vamos a analizar mediante este son (a) género (hombre y mujer), (b) institución (Universidade da Coruña), (c) año académico (2013/14 y 2014/15) y d) momento (final de Grado).

Población y muestra del estudio

La población está formado por tres colectivos diferenciados. Por una parte, todos aquellos estudiantes del Grado en Ciencias de la AF y del Deporte en la Universidad de A Coruña, que finalizaron sus estudios en el curso 13/14 y 14/15. Por otra lado, profesorado de EF en enseñanza secundaria que imparte en centros que se encuentran en el área de influencia de la Facultad de A Coruña y, finalmente, formadores de formadores que imparten docencia en esta Facultad en aquellas materias con más relación con la educación.

La muestra invitada coincide con la población del estudio, mientras que la muestra final está formada por 123 (97 hombre y 26 mujeres) estudiantes de Grado; 93 (66 hombre y 26 mujeres) profesores/as de enseñanzas medias y, un total de 13 (8 hombres y 5 mujeres) docentes universitarios.

Instrumento

Estamos ante un estudio de metodología descriptiva que se sirve del cuestionario como instrumento de recogida de información. Empleamos dos cuestionarios diferenciados, uno para el alumnado y otro para el profesorado.

El cuestionario del alumnado está formado por 3 grandes bloques o dimensiones, en los que se incluyen tanto preguntas cerradas como abiertas:

- Datos personales (ítem 1 a 7). Hace referencia a variables como el género, edad, fecha de nacimiento e información de contacto (nombre y apellidos, teléfono y correo electrónico).

- Caracterización biográfica (ítem 8 al 26). A nivel social, tomando como referencia la formación académica y profesional de los progenitores; a nivel profesional, con cuestiones relativas al Grado y universidad elegidos y las experiencias previas en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física y del deporte.
- Concepción de la actividad profesional (ítem 27 a 40). Valoración de las experiencias en la materia de Educación Física, tanto en la enseñanza primaria como secundaria, así como la formación inicial que reciben los futuros docentes de esta materia.

El cuestionario del profesorado está formado por 5 grandes bloques o dimensiones, que al igual que su homólogo para el alumnado, presenta preguntas de respuesta abierta y cerrada:

- Datos personales. Se hace referencia a los mismos elementos que en el cuestionario del alumnado, con la excepción de que se añade información sobre el tipo de enseñanza y la institución o centro en la que ejerce.
- Caracterización biográfica. A nivel profesional, solicitando la formación académica del sujeto, los años en los que curso o cursa las mismas y los que lleva ejerciendo la profesión.
- Experiencias anteriores y presentes de enseñanza. Se solicita la experiencia laboral como docente de Educación Física, monitor o entrenador, así como la práctica regular de actividad física que realiza en su día a día.
- Concepciones de la actividad profesional. Se solicita, por un lado, la valoración de las experiencias vividas en la materia de Educación Física en enseñanza primaria y secundaria y, por otra, las competencias que considera más importantes en un docente de esta materia.
- Formación inicial y continua en Educación Física y deporte. Motivos que llevaron al sujeto a cursar estos estudios; qué entiende por un buen docente de Educación Física; cuáles son los objetivos y finalidades de esta en la educación secundaria y las concepciones, comportamientos y prácticas destacadas en este sector.

De todas estas preguntas, en el presente estudio nos centramos en el análisis de la pregunta abierta. “¿Cuál es para ti el papel (objetivos y finalidades) de la Educación Física en el currículo escolar (es decir, en la escuela desde la enseñanza primaria hasta la secundaria)?”

Validez y fiabilidad del cuestionario

Una vez confeccionados los cuestionarios diferenciados para alumnado y profesorado por un grupo de expertos de la Red Euroamericana de Actividad Física, Educación y Salud (REAFES), en el curso 2013/14 se lleva a cabo un estudio piloto, con el objetivo de revisar posteriormente los cuestionarios aplicados y los ítems presentes. Se procede a una revisión de la categorización desde una doble vertiente: deductiva, a partir del marco teórico que soporta al cuestionario; e inductiva, haciendo una categorización de las respuestas obtenidas. Así, después de realizar los cambios pertinentes, se vuelve a aplicar en más de 10 universidades europeas y americanas.

La categorización de las respuestas obtenidas en la pregunta objeto de estudio (Tabla 1), se presenta a continuación:

Tabla 1. Categorización del ítem “¿Cuáles son los principales objetivos y finalidades de la EF

Categoría	Descripción
1. Fines educativos generales	Todos aquellos elementos en los que la materia de EF contribuye a la formación personal del individuo.
2. Fomentar el gusto por las AF	Inculcar en el alumnado una visión positiva sobre la AF, de cara a aumentar el tiempo de práctica fuera del horario escolar.
3. Promover estilos de vida activos	Poner en valor los beneficios de llevar un estilo de vida activo y unos hábitos saludables en el día a día.
4. Promover el aprendizaje	Se refiere a los aprendizajes (a) deportivos, más enfocados a una actividad en concreto y (b) sobre la condición física y salud, más relacionado con un estilo de vida saludable.
5. Promoción de la aptitud física	Valoración de la condición física del alumnado, dónde se valora el más fuerte, el más rápido, el más resistente...
6. Promover la catarsis	Utilización de la materia de EF como vía de escape a las tensiones provocadas por otras, a través de la diversión del alumnado.
7. Otro	La respuesta no se encuentra en ninguna de las unidades de codificación existentes.
8. Indeterminado	No se entiende la respuesta o no es adecuada a la pregunta formulada.
9. No sabe o no contesta	No se responde a la pregunta formulada, dejando el espacio destinado a este fin en blanco.

Una vez definidas las categorías con las que vamos a realizar el análisis de contenido de las respuestas obtenidas, podemos hablar de “unidades de codificación”. Entendemos por unidad de codificación cada una de las ideas manifestadas por la persona encuestada que se relacionan con una pregunta de investigación determinada, que en este caso particular es conocer el papel (objetivos y finalidades) de la EF en el currículo escolar. Cabe decir que en una misma respuesta pueden existir varias unidades de codificación diferentes. El análisis de las respuestas obtenidas arroja un total de 204 unidades de codificación para los 123 estudiantes; 235 unidades de codificación para los 93 docentes de enseñanzas medias y, 38 unidades de codificación para los 13 formadores de formadores. A continuación, se presentan las unidades de codificación obtenidas (Tabla 2), distribuidas en función de las variables del estudio.

Tabla 2. Unidades de codificación de cada colectivo

Colectivo	Unidades de codificación
Alumnado 4º Grado	204
Profesorado EF	235
Formadores de formadores	38

Procedimiento

Los cuestionarios del alumnado fueron administrados al final de los cursos académicos 2013/14 y 2014/15. Los encargados de esto fueron los coordinadores del estudio, que luego de explicar el objetivo de la investigación al alumnado, entregaban los cuestionarios para ser cubiertos en el momento y recogidos al final de la sesión. En el caso del profesorado de enseñanzas medias, los cuestionarios acompañados con las respectivas cartas de presentación, fueron entregados por miembros del grupo de investigación en Educación, Salud y Actividad Física de la UDC al jefe/a de Departamento de Educación Física en el curso 2015/16, para ser cubiertos por el profesorado y recogerlos en un plazo aproximado de 10 días, teniendo en cuenta el momento del calendario escolar. Mismo proceso se siguió con los docentes universitarios, con la excepción de que se le entregaron personalmente a cada uno de ellos.

Análisis estadístico

Una vez recogidos los cuestionarios y codificadas las respuestas, aquellas de carácter abierto fueron sometidas a un análisis de contenido temático utilizando el software MaxQDA v12.0. Las respuestas de carácter cerrado fueron incorporadas a una base de datos con el software SPSS[®] 21.0, realizándose un análisis descriptivo y otro multivariante.

Posteriormente, se realizó un análisis de frecuencias y porcentajes de las categorías obtenidas para realizar el análisis comparativo.

Resultados

Tras codificar las respuestas obtenidas de los tres grupos en relación a la pregunta *¿Cuál es para ti el papel (objetivos y finalidades) de la Educación Física en el currículo escolar (es decir, en la escuela desde la enseñanza primaria hasta la secundaria)?* (Tabla 3), destacamos los siguientes resultados:

Tabla 3. Distribución de las categorías de las finalidades y objetivos de la EF (%)

Categoría	Alumnado 4º Grado	Profesorado EF	Formadores de formadores
1. Fines educativos generales	18,1	26,4	28,9
2. Fomentar el gusto por las AF	7,3	10,6	7,9
3. Promover estilos de vida activos	32,4	27,8	23,7
4. Promover el aprendizaje	7,8	17	5,3
Deportivo	19,6	3,4	18,4
Condición física y salud	6,4	6	7,9
5. Promoción de la aptitud física	0,5	1,3	0
6. Promover la catarsis	2,5	3,4	5,3
7. Otro	1	0,4	0
8. Indeterminado	4,4	1,7	2,6
9. No sabe o no contesta			

Los tres colectivos analizados indican que las principales finalidades y objetivos de la EF en el currículo escolar deberían ser la *promoción de estilos vida activos*, los *fines educativos generales*, la *promoción de aprendizajes deportivos* y la *promoción de aprendizajes sobre la condición física y la salud*.

El alumnado que finaliza los estudios de Grado valora como principal finalidad de la EF *promover estilos de vida activos* (32,4%). A continuación, pero con una presencia relativamente menor en las respuestas sitúa *promover aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* (19,6%) y *fines educativos generales* (18,1%). Con un porcentaje inferior al 10% encontramos categorías como *promover aprendizajes deportivos*,

fomentar el gusto por las actividades física. Cabe destacar que este colectivo apenas menciona *promover la catarsis*, puesto que solo representa un 0,5% del total.

El profesorado de enseñanzas medias destaca como principales categorías la *promoción de estilos de vida saludables* (27,8%) y los *fines educativos generales* (26,4%), con apenas 1,5 puntos porcentuales entre las dos. A continuación, se sitúan el *promover aprendizajes deportivos* (17%) y *fomentar el gusto por la AF* con un 10,6% de las unidades de codificación. El resto de categorías apenas está presente en las respuestas de este colectivo, puesto que vemos la *promoción de la aptitud física* (6%) y *promover la catarsis* (2,3%).

El profesorado de enseñanzas superiores, igualmente pone en valor los *fines educativos generales* (28,9%), la *promoción de estilos de vida saludables* (23,7%), así como *promover los aprendizajes relacionados con la condición física y la salud* (18,4%). Por otra parte, vemos como las categorías *fomentar el gusto por la AF* (7,9%), *promoción de la actividad física* (7,9%), *promover el aprendizaje deportivo* (5,3%) y *promover la catarsis* (0%) tienen una escasa presencia en las respuestas analizadas.

Discusión

Este trabajo busca conocer cuáles son los objetivos y finalidades de la asignatura de Educación Física en educación secundaria en base a las respuestas del alumnado en formación universitaria (último curso), profesorado de Educación Física en la educación secundaria y los formadores de formadores (profesorado universitario). Vemos la opinión de estos tres grupos como algo tremendamente importante, puesto que nos aporta una visión de presente y futuro en este ámbito y posibilita la apertura de nuevas vías en la formación inicial de los futuros docentes.

En primer lugar, se debe cuestionar el peso del que goza la materia de EF en el currículo escolar y en la sociedad actual. Aunque cada vez se está tomando más conciencia sobre la importancia de formar individuos activos físicamente e incluso hay voces que apuestan por darle un mayor peso dentro de la escuela, esto no era así hasta hace unos pocos años. Hardman (2009) puso de manifiesto el poco prestigio del que goza la materia, dada la existencia de entes que apuestan por una reducción de la carga horaria y de los recursos de la EF. Este último elemento se ha encontrado con un poderoso aliado como es la profunda crisis económica a nivel mundial, que hizo menguar las partidas presupuestarias de la mayoría de sistemas educativos, sobre todo del sur de Europa. Un ejemplo de este hecho es Portugal, donde un análisis llevado a cabo con estudiantes, padres y docentes demostró que el contexto de trabajo no es el más favorable (Carreiro da Costa & Marques, 2011).

Una revisión de la literatura científica que versa sobre el tema que nos ocupa, demuestra que existen varias concepciones acerca de este fenómeno, aunque la más extendida se inclina hacia aspectos relacionados con el aumento de la práctica de actividad física y los beneficios que esto conlleva para la salud. El germen de esta concepción lo encontramos en un estudio de Sallis & McKenzie (1991), en el que propusieron un cambio de paradigma en lo que debían ser las finalidades de la EF escolar. Así, dejando de lado elementos más próximos a la *performance* física del alumnado, propusieron caminar hacia la preparación de los jóvenes para un estilo de vida activo, practicando un amplio abanico de actividades que les permitan transportar este comportamiento activo y saludable a la edad adulta. Casi tres décadas después, numerosas investigaciones (Fardy, Azzolini & Herman, 2004; Lund, 2010; Solmon, 2015; Webster, Russ, Vazou, Goh & Erwin, 2015) y los tres colectivos analizados en este estudio caminan en la misma dirección, puesto que destacan la promoción de estilos de vida activos, la promoción de aprendizajes sobre la condición física y la salud o los aprendizajes deportivos como las unidades de codificación más presentes en sus respuestas. Sin embargo, Ennis (2011) destaca que uno de los mayores problemas en la orientación multiactividad del currículo, es que se favorece la implicación y mayor participación del alumnado con unas buenas condiciones atléticas. Esto deja de lado el aprendizaje y la práctica de habilidades que permitan promover un estilo de vida activo entre todo el alumnado, lo cual nos hace retraernos a concepciones y paradigmas de rendimiento predominantes hace 30 años. A pesar de esto, en las respuestas del alumnado de Grado, profesorado de EF y formadores de formadores vemos como la categoría relativa a la promoción de la aptitud física tiene una presencia meramente testimonial.

Otra de las unidades de codificación destacadas es la referente a los fines educativos generales, es decir, formar individuos autónomos y críticos, jugando la EF un papel principal en el desarrollo integral del individuo. Este es un aspecto en el que coincidimos con Santos, Marques & Martins (2014) que valoran la EF como una disciplina que debe estar en constante evolución e innovación, para ser quien de ayudar a los niños/as y jóvenes a adquirir los conocimientos, destrezas y competencias necesarias para poder desarrollar su práctica de una forma autónoma y satisfactoria a lo largo de su ciclo vital.

Finalmente, Carreiro da Costa (2005) reflexiona que lo más importante a la hora de desarrollar el currículo de EF no va a ser lo que reflejen los documentos oficiales, sino el pensamiento del docente y su percepción de competencia a la hora de impartir la materia. A partir de esto, se deduce que debe haber consonancia entre los programas de formación inicial de los docentes y los objetivos que se persiguen desde las instituciones.

Conclusión

El papel principal que puede llegar a jugar la EF escolar en la formación integral de individuo, pasa por comenzar a promover estilos de vida saludables, así como conocimientos relacionados tanto con el aprendizaje deportivo como con la condición física y la salud.

Para esto, tanto los programas de formación inicial (y continua) de los futuros docentes como los documentos que rigen el sistema educativo de cada país deben ir en consonancia, puesto que la concepción del profesorado va a marcar, sobre cualquier otro elemento, el desarrollo de las sesiones en los centros escolares. Con este objetivo, centramos la investigación en tres colectivos muy significativos: el alumnado finalista del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, profesorado de EF que imparte docencia en Educación Secundaria y, formadores de formadores que instruyen a las próximas hornadas de profesores y profesoras.

Vemos como el alumnado y profesorado de EF sitúa en primer lugar la promoción de estilos de vida activos, mientras que los formadores de formadores los fines educativos generales. En segundo lugar, el alumnado coloca la promoción de aprendizajes relacionados con la condición física y la salud; el profesorado de EF los fines educativos generales y los formadores de formadores promover estilos de vida activos. En tercer lugar, el alumnado coloca los fines educativos generales, el profesorado de EF la promoción de aprendizajes deportivos y los formadores de formadores la promoción de estilos de vida saludables.

Los resultados nos demuestran un cierto consenso entre las respuestas obtenidas, puesto que coinciden en señalar la promoción de estilos de vida activos, los fines educativos generales y la promoción de aprendizajes deportivos así como relacionados con la condición física y la salud.

Esto nos da algunas pistas sobre el enfoque que debe tomar la formación inicial y continua de los futuros docentes, puesto que hablamos de la opinión de tres grupos fundamentales en todo este proceso.

Referencias

- Abarca-Sos, A., Murillo Pardo, B., Julián Clemente, J.A., Zaragoza Casterad, J. & Generelo Lanaspá, E. (2015). La Educación Física: ¿Una oportunidad para la promoción de la actividad física?. *Retos*, 28, 155-159.
- Armour, K. & Harris, J. (2013). Making the case for developing new 'PE-for-health' pedagogies. *Quest*, 65(20), 210-219. doi:10.1080/00336297.2013.773531
- Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the curriculum does not mean changing practices at school: the impact of teachers' beliefs on curriculum implementation. In F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (Eds.), *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport* (pp. 257-277). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Carreiro da Costa, F., & Marques, A. (2011). Promoting active and healthy lifestyle at school: views of students, teachers, and parents in Portugal. In K. Hardman & K. Green (Eds.), *Contemporary issues in Physical Education* (pp. 249-268). Mainhead: Meyer & Meyer Sport.
- Castillo, I., & Moncada, J. (2010). El efecto de la frecuencia de participación en un programa de ejercicios contra resistencia sobre la estima y la satisfacción corporal de mujeres universitarias costarricenses. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5(2), 195-212.
- Consejo Económico y Social de España (2014). *Economía, trabajo y sociedad*. Memoria sobre la actuación socioeconómica y laboral. Madrid: Departamento de Publicaciones del Consejo Económico y Social.
- Ennis, C. D. (2011). Physical education curriculum priorities: Evidence for education and skillfulness. *Quest*, 63(1), 5-18.
- European Commission (2014). *Special Eurobarometer 412: Sport and PA*. Brussels: EU. Recuperado de http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_412_en.pdf.
- Fardy, P. S., Azzollini, A., & Herman, A. (2004). Health-based physical education in urban high schools: The PATH program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 359-371.
- Hallal, P.C., Andersen, L.B., Bull, F.C., Guthold, R., Haskell, W. & Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *Lancet*, 380(9838), 247-257.
- Hardman, K. (2009). A review of the global situation of Physical Education in schools. *International Journal of Physical Education*, 46(3), 2-21.
- Haslem, L., Wilkinson, C., Prusak, K.A., Christensen, W.F., & Pennington, T. (2016). Relationships between health-related fitness knowledge, perceived competence, self-determination, and physical activity behaviors of high school students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35, 27-37. doi:10.1123/jtpe.2014-0095
- Jansen, I. & Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 2-16.
- Keating, X. D., Harrison, L., Chen, L., Xiang, P., Lambdin, D., Dauenhauer, B., Piñero, J. C. (2009). An analysis of research on student health-related fitness knowledge in K-16 physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(3), 333-349.
- Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*.
- Lund, J. (2010). Getting on the right bus. *Quest*, 62(4), 312-321.
- Malina, R.M. (2014). Top 10 research questions related to growth and maturation of relevance to physical activity, performance, and fitness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 157-173. doi:10.1080/02701367.2014.897592.
- Organización Mundial de la Salud (2000). Promoting active living in and through schools. Policy statement and guidelines for action. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud (2012). Social Determinants of Health and Well-Being among Young People. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009/2010 Survey. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Pate, R.R., Davis, M.G., Robinson, T.N., Stone, E.J., McKenzie, T. & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: A leadership role for schools: A scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Councils on Cardiovascular Disease in the Young and Cardiovascular Nursing. *Circulation*, 114(11), 1214-1224.

- Piéron, M., Ruiz, F., & García, M.E. (2008). La opinión del alumnado de enseñanza secundaria sobre las clases de educación física: Un desafío para los profesores y los formadores. *Fuentes*, 8, 159-175.
- Rikard, G.L., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400.
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124-137.
- Santos, F., Marques, A. & Martins, J. (2014). Educação Física; Que perspectivas, para que objetivos? *Revista da Sociedade Científica de Pedagogia do Desporto*, 1(3), 26-32.
- Solmon, M. A. (2015). Optimizing the role of physical education in promoting physical activity: A social-ecological approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(4), 329-337.
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., Raitakari, O.T. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 46(5), 955-962. doi:10.1249/MSS.0000000000000181
- Trudeau, F. & Shephard, R. (2005). Contribution of school programs to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35, 89-105.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35(2), 89-105.
- Webster, C. A., Russ, L., Vazou, S., Goh, T., & Erwin, H. (2015). Integrating movement in academic classrooms: Understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity Reviews*, 16(8), 691-701.

INFLUÊNCIA DA FADIGA NA EFICÁCIA DA EXECUÇÃO DO LANÇAMENTO DE BASQUETEBOL

Rui Marques

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Gonçalo Dias

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal
Escola Superior de Educação de Coimbra - IPC, Coimbra, Portugal

Manuel Silva

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

Rui Mendes

Escola Superior de Educação de Coimbra - IPC, Coimbra, Portugal

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar se a fadiga influenciava a exatidão do lançamento de basquetebol. Participaram 21 atletas, voluntários, do sexo masculino, escalão sub18, com dois ou mais anos de prática no basquetebol. Os jogadores executaram o lançamento em suspensão a 4,23m e a 6,80m do cesto, da seguinte forma 5 lançamentos foram realizados em 10 posições distintas, previamente marcadas no solo. Os participantes foram divididos em 2 grupos experimentais. Os elementos do grupo 1 executaram os lançamentos, realizando primeiro um tempo de repouso de 30s, e posteriormente um tempo de repouso de 60s. Os elementos do grupo 2 executaram os lançamentos, beneficiando primeiro de um tempo de repouso de 60s e posteriormente de um tempo de repouso de 30s. As diferentes fases de lançamento, com descanso de 30s ou de 60s, foram realizadas em diferentes dias. O desempenho dos jogadores foi mensurado através da quantificação dos lançamentos convertidos.

A comparação do nível de desempenho nos dois tempos de descanso com a zona de lançamento foi efetuada através da ANOVA *two-way*. Quando a interação entre os fatores da ANOVA *two-way* era significativa, procedeu-se à criação de uma nova variável, sendo esta construída através do cruzamento dos fatores para cada variável dependente. Posteriormente, aplicou-se a ANOVA *one-way* para o fator construído, tendo como base a interação entre os dois fatores iniciais. Deste modo, a análise individual para a variável independente - zona de lançamento, comparando o desempenho motor, foi efetuado através da ANOVA *one-way*. Para a comparação do nível de desempenho motor entre tempos de descanso, aplicou-se o teste *T-Student*. Esta análise foi realizada através do programa IBM SPSS *Statistics* (versão 24), para um nível de significância de 5%. Os resultados não mostraram diferenças estatisticamente significativas ao nível da exatidão entre o efeito combinado da zona de lançamento e do tempo de descanso. Quando analisado o efeito relativo aos tempos de descanso, verificou-se que também não existiam diferenças estatisticamente ao nível da exatidão entre tempos de descanso. Finalmente, ao nível do efeito relativo ao nível da exatidão, constatou-se que não existiam diferenças estatisticamente significativas ao nível da zona de lançamento. Os resultados obtidos não mostraram diferenças estatisticamente significativas que permitam afirmar que a fadiga tem um efeito significativo na exatidão.

Palavras-chave: fadiga; lançamento de basquetebol; desempenho motor; prática.

Introdução

Num jogo de basquetebol, as ações são executadas e repetidas com padrões de intensidade elevada, o que induz diferentes níveis de fadiga ao jogador (Ben Abdelkrim et al., 2010). Neste sentido, se entendermos o lançamento de basquetebol como sendo o principal objetivo do jogo de basquetebol (Arias, 2012; Palao, Ortega, & Olmedilla, 2004; Wissel, 2000) visto que todas as ações ofensivas de um jogo culminam num lançamento (Ferreira, 1997), o seu treino pode ser realizado em condições de fadiga variada, para que se possa manter o mesmo nível de eficácia ao longo do jogo. Apesar do efeito produzido pela fadiga poder influenciar o desempenho neuromuscular (cf. Kamandulis et al., 2016; Longoria, Fierro, Fernández-Castanys, Legleu, & Lujan, 2015; Pupo, Dias, Gheller, Detanico, & Santos, 2013; Scanlan, Fox, Borges, & Dalbo, 2017), vários autores defendem que esta pode não influenciar a exatidão do lançamento de basquetebol (e.g., Almeida, Tavares, Santos M.C., & Fontes Ribeiro, 2004; Ribeiro, 2012; Slawinski, Poli, Karganovic, Khazoom, & Dinu, 2015; StMiche, Zebas, & Potteiger, 1984; Uygur, Goktepe, Ak, Karabörk, & Korkusuz, 2010). No entanto, Freitas, Calleja-González, Alarcón e Alcaraz (2016), Mokou, Nikolaidis, Padulo e Apostolidis (2004), Padulo et al. (2015) concluíram que há uma relação entre a eficácia do lance livre e a fadiga. Por seu lado, Erčulj e Supej (2006) corroboraram estes resultados num estudo caso, verificando que quando o jogador estava em condições de fadiga máxima (i.e., frequência cardíaca: 197 batimentos/min; concentração de lactato: 9.7 mmol/l), existia um decréscimo da exatidão no lançamento.

Considerando que existe uma aparente contradição no estado da arte que suporta esta temática, e tendo em conta que a grande maioria dos estudos analisados se reporta ao ato de lance livre *per se*, o objetivo deste estudo foi analisar se a fadiga influenciava a exatidão do lançamento de basquetebol.

Métodos

A amostra deste estudo foi constituída por 21 jogadores de basquetebol, voluntários, do sexo masculino, escalão sub18 ($16,33 \pm 0,48$ anos de idade). Os jogadores apresentavam mais de dois anos de prática federada. Foi obtido consentimento escrito e informado por parte dos atletas e dos encarregados de educação.

A tarefa consistiu em executar o lançamento em suspensão da seguinte forma: cinco (5) lançamentos, de dez (10) posições distintas (Figura 1), previamente marcadas no solo, com ângulos de 0°, 45°, 90°, 135° e 180° em relação ao cesto (5 lançamentos a 6,80m e 5 lançamentos a 4,23m, em cada um dos ângulos de lançamento). Cada participante realizou duas séries de lançamentos com 2 tempos de repouso (30s e 60s) entre os lançamentos 10 e 11; 20 e 21; 30 e 31; 40 e 41.

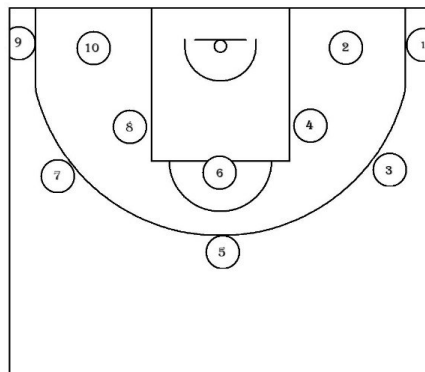


Figura 1 – Posições de lançamento.

O dispositivo experimental incluiu um campo de basquetebol, montado no interior de um pavilhão desportivo, com a marcação das posições de lançamento numa das tabelas. Todos os atletas utilizaram bolas adaptadas ao seu nível etário (bolas nº 7). Para este estudo foram usadas 3 bolas Molten FX7.

Os procedimentos experimentais adotados foram os seguintes:

1. Após uma breve explicação do objetivo da tarefa, os jogadores tiveram 10 minutos para realização de lançamentos (fase de mobilização articular e orgânica);
2. Às posições 1 e 2, correspondeu a zona 1; às posições 3 e 4, correspondeu a zona 2; às posições 5 e 6, correspondeu a zona 3; às posições 7 e 8, correspondeu a zona 4 e, finalmente, às posições 9 e 10, correspondeu a zona 5 (Figura 1);
3. Os participantes foram divididos em dois grupos. Esta distribuição foi aleatória, ou seja, “metade” dos elementos no grupo um e outra “metade” dos elementos no grupo dois. Os elementos do grupo um executaram os lançamentos com tempo de descanso entre as cinco zonas de 30s. Os elementos do grupo dois executaram os lançamentos com tempo de descanso entre as cinco zonas de 60s. No

treino seguinte, inverteram as posições e realizaram a tarefa com tempos de descanso diferentes. A utilização de grupos foi realizada para evitar a “contaminação” de resultados;

4. Relativamente à pontuação obtida nos lançamentos, estes foram introduzidos *in loco* numa tabela elaborada para o efeito;
5. Antes de executar a tarefa, cada atleta ouviu a seguinte informação:
- “O objetivo da tarefa consiste em efetuar o gesto técnico de lançamento em suspensão.” - “Podes começar”;
6. A tarefa foi realizada num espaço interior e cada participante foi analisado individualmente;
7. A *performance* dos atletas foi mensurada através do desempenho motor do lançamento de basquetebol, inferido na quantificação dos lançamentos convertidos.

Para quantificar a eficácia dos lançamentos, foi definida uma pontuação com dois valores, nomeadamente: **0** pontos caso o lançamento não fosse convertido e **1** ponto se convertesse o lançamento. Os atletas desconheciam o sistema de pontuação.

Tratamento de dados

A comparação do nível de desempenho nos dois tempos de descanso com a zona de lançamento foi efetuada usando a ANOVA *two-way*. O pressuposto da normalidade da variável dependente nos diferentes grupos definidos pelos cruzamentos das variáveis independentes foi avaliado pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors*, para amostras superiores a 30. Quando tal pressuposto não se verificava, este ficava salvaguardado devido ao Teorema do Limite Central, $n \geq 30$ (Laureano, 2011; Marôco, 2010; Pestana & Gageiro, 2008). Consequentemente, assumiu-se o pressuposto da normalidade multivariada (Marôco, 2010). O teste estatístico de *Levene* foi utilizado para verificar a assunção da homogeneidade. Quando tal pressuposto não se verificava, este ficava salvaguardado devido ao número de observações em cada grupo ser aproximadamente igual ($n_{maior}/n_{menor} \leq 1,5$) (Pestana & Gageiro, 2008). Quando a interação entre os fatores da ANOVA *two-way* era significativa, procedeu-se à criação de uma nova variável, sendo construída através do cruzamento dos fatores para cada variável dependente. Posteriormente, aplicou-se a ANOVA *one-way* para o fator construído, tendo como base a interação entre os dois fatores iniciais (Marôco, 2010).

Para efetuar a comparação múltipla, recorreu-se ao teste estatístico *post-hoc Tukey HSD*. Quando não se verificava uma interação estatisticamente significativa entre as variáveis independentes, não se considerava a análise estatística do efeito de cada uma das variáveis independentes sobre a variável dependente, que consta no *tests of between subject effect* do output produzido (Tabela 1). Esta decisão prendeu-se com o facto de, por exemplo, na análise marginal da comparação entre 30s e 60s, serem consideradas em cada amostra os valores obtidos em cada zona de lançamentos. Deste modo, o estudo individual para a variável independente - *zona de lançamento*, comparando o desempenho motor, foi efetuado através da ANOVA *one-way*. Para a comparação do nível de desempenho entre tempos de descanso aplicou-se o teste *T-Student*. A estimativa da dimensão do efeito para a ANOVA *two-way*, η_p^2 / η^2 , para a ANOVA *one-way*, η^2 e para o *T-Student*, *Cohen's d* (*d*), foi feita de acordo com Marôco (2010) (Tabela 1) e Pallant (2010). Esta análise foi realizada através do programa IBM SPSS Statistics (versão 24), para um nível de significância de 5%.

Tabela 1 – Classificação da Dimensão do Efeito (Marôco, 2010).

Dimensão do Efeito	η_p^2 / η^2	<i>D</i>
Muito Elevado	$> 0,5$	> 1
Elevado	$] 0,25; 0,5]$	$] 0,5; 1,0]$
Médio	$] 0,05; 0,25]$	$] 0,2; 0,5]$
Pequeno	$\leq 0,05$	$\leq 0,2$

Resultados

Os resultados não mostraram diferenças estatisticamente significativas ao nível da exatidão entre o efeito combinado da zona de lançamento e do tempo de descanso ($F_{(4,410)} = 1,334$; $p = 0,257$; $\eta^2 = 0,013$, dimensão do efeito pequeno)(Figura 2).

Quando analisado o efeito relativo aos tempos de descanso, verificou-se que não existiam diferenças estatisticamente ao nível da exatidão entre tempos de descanso ($t_{(418)} = -0,769$; $p = 0,152$; $d = 0,0788$, dimensão do efeito pequeno). No entanto, os jogadores apresentaram melhores resultados com tempo de descanso de 60s.

Relativamente ao efeito relativo ao nível da exatidão, constatou-se que não existiam diferenças estatisticamente significativas ao nível da zona de lançamento ($F_{(4,415)} = 1,465$; $p = 0,212$; $\eta^2 = 0,014$, dimensão do efeito pequeno).

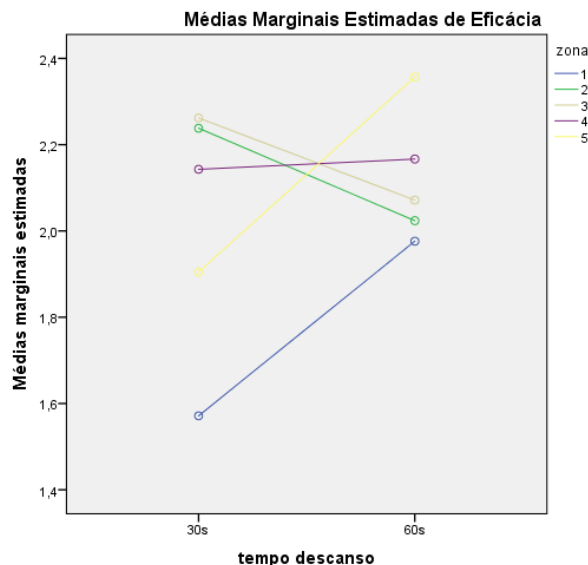


Figura 2 – Efeito da eficácia relativo à zona de lançamento e ao tempo de descanso.

Discussão

No presente estudo, à semelhança de Slawinski et al. (2015), onde foram executados lançamentos de três pontos e de Uygur et al. (2010), sendo analisados lances livres, não foram obtidas diferenças estatisticamente significativas para a eficácia de lançamento em diferentes posições face ao cesto. Ainda assim, Ben Abdelkrim et al. (2010) defendem que no basquetebol as ações são executadas e repetidas com padrões de intensidade elevada induzindo fadiga do jogador. Para tal, ensaiámos diferentes tempos de descanso no decorrer de um conjunto de blocos de lançamentos, não tendo, contudo, obtido diferenças significativas ao nível da eficácia entre tempos de descanso e entre zonas de lançamento. Este aspeto é relevante na medida em que num jogo de basquetebol as ações individuais emergem perante padrões de intensidade elevada e através de diferentes níveis de fadiga (Ben Abdelkrim et al., 2010).

Por seu lado, apesar do efeito produzido pela fadiga poder influenciar o desempenho neuromuscular (Longoria et al., 2015; Pupo et al., 2013; Scanlan et al., 2017) e de vários autores defenderem que esta pode não influenciar a exatidão no lançamento de basquetebol (e.g., Almeida, Tavares, Santos, & Fontes Ribeiro, 2004; Ribeiro, 2012; Slawinski, Poli, Karganovic, Khazoom, & Dinu, 2015; StMiche, Zebas, & Potteiger, 1984; Uygur, Goktepe, Ak, Karabörk, & Korkusuz, 2010), assim como, também, de vários jogadores afirmarem sentir uma maior eficácia de lançamento a meio ou na parte final de um jogo (Almeida et al., 2004), estes resultados não excluem a possibilidade de, em situação de jogo real, a fadiga poder influenciar a eficácia do lançamento.

Conclusões

Os resultados obtidos não mostraram diferenças estatisticamente significativas que permitam afirmar que a fadiga tem um efeito significativo na exatidão. Perante o exposto, conclui-se que o treino de lançamento no basquetebol pode ser realizado em condições de fadiga variada e perante constrangimentos da tarefa que potenciem novas adaptações motoras.

Posto isto, recomenda-se que, para estudos futuros, se analise, caso a caso, o efeito da fadiga, para que esta não tenha efeito real nos resultados obtidos ao nível da eficácia do lançamento em suspensão de basquetebol.

Referências

- Almeida, M., Tavares, P., Santos M.C., A., & Fontes Ribeiro, C. (2004). Efeito da Fadiga Muscular na Eficácia de Lançamento em Jogadores Profissionais de Basquetebol. *Revista Portuguesa de Ciências Do Desporto*, 4(2), 237-272.
- Arias, J. L. (2012). Does the modification of ball mass influence the types of attempted and successful shots in youth basketball? *Human Movement*, 13(2), 147-151.
- Ben Abdelkrim, N., Castagna, C., Jabri, I., Battikh, T., El Fazaa, S., & Ati, J. El. (2010). Activity Profile and Physiological Requirements of Junior Elite Basketball Players in Relation to Aerobic-Anaerobic Fitness. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(9), 2330-2342.
- Erčulj, F., & Supej, M. (2006). The impact of fatigue on jump shot height and accuracy over a longer shooting distance in basketball. *Ugdymas, Kūno Kultūra, Sportas*, 4(63), 35-41.
- Ferreira, P. (1997). *Alterações cinemáticas do lançamento em Basquetebol*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Técnica de Lisboa.

Freitas, T. T., Calleja-González, J., Alarcón, F., & Alcaraz, P. E. (2016). Acute Effects of Two Different Resistance Circuit Training Protocols on Performance and Perceived Exertion in Semiprofessional Basketball Players. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 30(2), 407–414.

Kamandulis, S., Venckunas, T., Snieckus, A., Nickus, E., Stanislovaitiene, J., & Skurvydas, A. (2016). Changes of vertical jump height in response to acute and repetitive fatiguing conditions. *Science & Sports*, 31(6), e163–e171.

Laureano, R. (2011). *Testes de Hipóteses com o SPSS. O meu manual de consulta rápida*. Lisboa: Edições Sílabo.

Longoria, R., Fierro, L., Fernández-Castany, B., Legleu, C., & Lujan, R. (2015). Análisis de salto vertical repetido en jugadores de baloncesto. *Educación Física Y Ciencia*, 17(2), 1–8.

Marôco, J. (2010). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Mokou, E., Nikolaidis, P. T., Padulo, J., & Apostolidis, N. (2004). The acute effect of exercise intensity on free throws in young basketball players. *Sport Sciences for Health*, 12(2), 227–232.

Padulo, J., Attene, G., Migliaccio, G. M., Cuzzolin, F., Vando, S., & Ardigo, L. P. (2015). Metabolic optimisation of the basketball free throw. *Journal of Sports Sciences*, 33(14), 1454–1458.

Palao, J., Ortega, E., & Olmedilla, A. (2004). Technical and tactical preferences among basketball players in formative years. In *Iberian Congress on Basketball Research*, 38–41.

Pallant, J. (2010). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis using SPSS for Windows*. Open University Press.

Pestana, J., & Gageiro, M. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pupo, J. D., Dias, J. A., Gheller, R. G., Detanico, D., & Santos, S. G. Dos. (2013). Stiffness, intralimb coordination, and joint modulation during a continuous vertical jump test. *Sports Biomechanics*, 12(3), 259–271.

Ribeiro, N. (2012). *Caraterização do impacto causado pelo período preparatório e competitivo nos parâmetros somáticos, fisiológicos, imunológicos e nos indicadores de performance em jogadores de basquetebol de uma equipa da proliga portuguesa*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Coimbra.

Scanlan, A. T., Fox, J. L., Borges, N. R., & Dalbo, V. J. (2017). The Commonality Between Approaches to Determine Jump Fatigue During Basketball Activity in Junior Players: In-Game Versus Across-Game Decrements. *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 12(2), 260–263.

Slawinski, J., Poli, J., Karganovic, S., Khazoom, C., & Dinu, D. (2015). Effect of Fatigue on Basketball three points shot kinematics. In F. Colloud, M. Domalain, & T. Monnet (Eds.), *33rd International Conference on Biomechanics in Sports*, 1209–1211. Poitiers.

StMiche, S. L., Zebas, C. J., & Potteiger, J. A. (1984). Effects of Perceived Nelromuscular Fatigue on Kinematic Variables of the Basketball Jump Shot. In *ISBS-Conference Proceedings Archive 1*, 105–108.

Uygur, M., Goktepe, A., Ak, E., Karabörk, H., & Korkusuz, F. (2010). The Effect of Fatigue on the Kinematics of Free Throw Shooting in Basketball. *Journal of Human Kinetics*, 24(1), 51–56.

Wissel, H. (2000). *Baloncesto aprender y progresar*. Barcelona: Paidotribo.

A EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA COMO INDUTORA DE APRENDIZAGENS NO ESTUDO DO MEIO

Milena Pereira

Departamento de Ciências e Tecnologias, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

Fátima Mendes

Departamento de Ciências e Tecnologias, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal
CIEF - Centro de Investigação em Educação e Formação, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

Mário Espada

Departamento de Ciências e Tecnologias, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal
CIEF - Centro de Investigação em Educação e Formação, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal
CIPER - Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana, Lisboa, Portugal

José Freitas

Departamento de Ciências e Tecnologias, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal
CIEF - Centro de Investigação em Educação e Formação, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal

Ana Pereira

Departamento de Ciências e Tecnologias, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal
CIEF - Centro de Investigação em Educação e Formação, Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal
CIDESD - Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano, Vila Real, Portugal

RESUMO

O objetivo deste estudo consistiu em analisar o potencial de atividades de Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM), como indutoras de aprendizagens na área curricular de Estudo do Meio (EM) (Pereira, 2016). A investigação seguiu uma abordagem qualitativa e insere-se num paradigma interpretativo. A EEFM permite vivenciar experiências que promovem a interação entre as crianças e o espaço físico (Pereira, 2002; Sá & Varela, 2004). O estudo foi desenvolvido com alunos do 2º ano de escolaridade com recurso a atividades abrangidas pelo programa curricular de EEFM. As atividades foram adaptadas com o objetivo de introduzir e desenvolver os conteúdos da área do Estudo do Meio relacionados com o tema “à descoberta de si mesmo”, ou seja, todas as atividades estavam relacionadas com o corpo humano, nomeadamente, as modificações do corpo, a saúde do corpo e a segurança do corpo. A recolha de dados decorreu durante quatro semanas e foi conseguida através da observação participante, de entrevista, de questionários e recolha documental. A proposta pedagógica englobou três tarefas: “Rei Manda”, “Estafetas da Validade” e “Circuito Rodoviário”, com abordagem aos conteúdos relacionados, respetivamente, com a higiene do corpo, prazos de validade e regras de segurança. Os registos dos alunos revelaram uma coerência entre os conceitos, normas e termos com as ações realizadas durante a atividade motora (por exemplo: “porque tinha de separar e ver o prazo de validade”; “tínhamos de fazer os gestos da higiene”; e “o mais difícil foi respeitar os sinais e parar na passadeira”). Os resultados desta investigação indicam que a EEFM nas dinâmicas de turma parece ter possibilitado um contexto de aprendizagem propício, aos alunos de 2.º ano, à apropriação de conceitos e ao desenvolvimento de ideias sobre temáticas relacionadas com o EM. O presente estudo permite afirmar que a partir desta interdisciplinaridade é possível retirar algumas tendências e orientações, nomeadamente, no desenvolvimento da maturidade face ao comportamento psicomotor, que promoveu diretamente o desenvolvimento intelectual, físico e científico, no foco dos objetivos sobre a concetualização empregue e os processos de ação motora ao serem correspondidos, nas dinâmicas de interação entre professor-alunos e alunos-alunos e nos significados atribuídos, uma vez que a adaptação ao conhecimento científico e à linguagem científica foi desenvolvida. De modo geral, foi ainda possível reconhecer algumas vantagens patentes na prática da EEFM: i) contribui para a aprendizagem no EM; e ainda, ii) é um contexto propício à prática de interdisciplinaridade.

Palavras-chave: interdisciplinaridade; expressão e educação físico-motora; desempenho cognitivo; estudo do meio.

Introdução

O estudo intitulado por “A Expressão e Educação Físico-Motora como indutora de aprendizagens no Estudo do Meio” centra-se na interdisciplinaridade entre as disciplinas de Expressão e Educação Físico Motora e o Estudo do Meio e teve como objetivo principal promover a prática de atividade físico-motora, motivando os alunos para aprendizagens na área curricular de Estudo do Meio. Deste modo, é apresentada uma reflexão sustentada em fatos reais, que apresenta, analisa e sustenta a grande vantagem e o potencial do desenvolvimento de atividades de Expressão e Educação Físico-Motora (EEFM), como indutoras de aprendizagens na área curricular de Estudo do Meio (EM) (Pereira, 2016). Neste sentido, a investigação partiu através de uma questão inicial: “De que modo uma abordagem interdisciplinar, partindo da Expressão e Educação Físico-Motora, poderá facilitar as aprendizagens do Estudo do Meio?”

A intervenção proposta centrava-se na realização de atividades que desafiassem e estimulassem para a prática de atividade físico-motora, possibilitando o desenvolvimento de competências relacionadas com a área de Estudo do Meio, explorando as aprendizagens dos alunos e as interações de conteúdos manifestadas pela atividade físico-motora. Desta forma, os objetivos concretos traduziram-se na identificação de aprendizagens concretas da prática realizada. Nesta investigação estabeleceram-se atividades de Expressão e Educação Físico-Motora que promovessem as competências das ações motoras fundamentais sendo que em paralelo interligou-se os conteúdos da disciplina de Estudo do Meio.

Interdisciplinaridade entre a Expressão e Educação Físico-Motora e o Estudo do Meio

É nas práticas de ensino-aprendizagem que ocorre a interdisciplinaridade, nomeadamente quando diferentes disciplinas comunicam umas com as outras, valorizando a forma de interação de cada uma nas diferentes perspetivas (Pombo, 2005, p. 5) o que lhes permite trocar mutuamente conhecimentos e assim construir o conhecimento de uma forma consciente e continua proporcionando a formação de cada indivíduo. O processo de aprendizagem e desenvolvimento motor está ligado ao aperfeiçoamento das habilidades motoras nomeadamente através da disciplina de Expressão e Educação Físico-Motora (Melo, Gatti, Detânico, Estrázulas & Krebs, 2008, p. 59), enquanto o desenvolvimento do pensamento sobre o mundo físico-natural envolvente (Sá, 2002, p. 30) insere-se na disciplina de Estudo do Meio, nomeadamente através do desenvolvimento de competências de compreensão das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade (M.E., 2004, p. 101). Cabe, assim, aos docentes adaptar os seus desempenhos a novos e diferentes tipos de atividades práticas, possíveis de desenvolver em cooperação com ambas as disciplinas, tendo em consciência as suas finalidades e limitações. O trabalho de interdisciplinaridade deve promover diferentes tipos de atividades, promovendo desafios intelectuais que proporcione interesse e gere conhecimento nas crianças. Para desenvolver-lo as crianças aprendem fazendo e pensando sobre o que fazem (Sá, 2002, p. 30) e é neste momento que o Estudo do Meio e os seus objetivos se tornam decisivos, pois irão permitir que as atividades físico-motoras não se revelem apenas numa prática de habilidades motoras, mas sim num momento de contacto prático com o meio em que é possível aprender, relacionar, elaborar e interpretar novos conhecimentos (Martins, et al., 2007, p. 35).

Metodologia

Esta investigação, do ponto vista metodológico, caracteriza-se por um modo de intervir na ação que foi observada continuamente com o propósito de melhorar essa mesma ação, assim sendo, recorre a metodologia de investigação-ação. Seguindo esta opção metodológica, a investigação adotou uma abordagem qualitativa e inserindo-se num paradigma interpretativo.

A recolha de dados foi conseguida através da observação participante, de entrevista, de questionários e recolha documental. As atividades iniciavam-se, em grande grupo, num período de 45 minutos onde os alunos praticavam atividades físico-motoras. Cada atividade abordava conteúdos novos, apresentados pela mesma ordem que surgiam no manual de Estudo do Meio, sendo por isso mesmo um instrumento onde se punha em prática os novos conteúdos e introduzia novos conhecimentos. Quando terminada a atividade, os alunos resolviam individualmente os questionários sobre a atividade, onde colocavam em prática os conhecimentos adquiridos durante a atividade físico-motora. Cada questionário abordava conteúdos trabalhados, sendo por isto, um instrumento de consolidação de conhecimentos. Quando necessário procedia-se aos esclarecimentos orais em grupo sobre as dúvidas suscitadas, na maior parte dos casos, as dúvidas eram retiradas recorrendo a respostas de outros alunos. Seguidamente era dado início à resolução de exercícios propostos pelo manual de Estudo do Meio sobre o conteúdo abordado durante a atividade físico-motora. Estes momentos serviram como uma ferramenta de aplicação de conhecimentos para os alunos, como ferramenta de análise, de avaliação e de investigação. Neste sentido, e no que diz respeito, ao processo de análise de dados, este foi alcançado através da análise de conteúdo e da análise de respostas a questionários.

Amostra

Ao longo desta investigação participaram 16 alunos do 1.º e 2.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre 6 e os 7 anos, tendo sido escolhidos os alunos do 2.º ano para uma análise mais

aprofundada das suas resoluções. A análise antropométrica da turma revelou uma média de 27 kg e 133 cm de altura, o que demonstrou uma média do IMC 15.39 kg/m².

Procedimentos das Propostas Pedagógicas

A proposta pedagógica englobou três tarefas que foram criadas e adaptadas, tendo em consideração os conteúdos programáticos da área de Estudo do Meio a abordar. Às propostas selecionadas estavam subjacentes diferentes conteúdos e conceitos abordados, sendo que a sua seleção teve por base a diversidade e a evolução que os alunos demonstraram a cada atividade que era dinamizada. Todas as tarefas seguiram uma linha orientadora de acordo com conteúdos propostos pelo manual para abordar o tema “A descoberta de si mesmo”, que refere as modificações do corpo, a saúde do corpo e segurança do corpo. Realizaram-se três tarefas: “Rei Manda”, “Estafetas da Validade” e “Circuito Rodoviário”, com abordagem aos conteúdos relacionados, respetivamente, com a higiene do corpo, prazos de validade e regras de segurança.

1. *“O Rei Manda – Higiene do Corpo”*: tinha como objetivos pedagógicos a identificação e a aplicação de hábitos de higiene. Desta forma, emergiu a proposta de atividade “Rei Manda” que, como jogo tradicional, propõe a um jogador expressar ordens e aos restantes cumpri-las. O jogador que se torna o rei teria de expressar ordens relacionadas com higiene e os restantes teriam de realizar ações motoras que espelhassem esses movimentos.

Desta forma, e do ponto de vista do Estudo do Meio, eram explorados os conceitos de higiene no corpo humano, sendo que se explorava, também, conceitos sobre a higiene do vestuário e higiene dos espaços, indispensáveis a uma prática correta de higiene. Ao mesmo tempo, no domínio da Expressão e Educação Físico-Motora, houve a oportunidade de pôr em prática diversas formas de deslocamento em vários ritmos e várias direções, assim como, execução de diversas ações motoras a que pertenciam as formas de movimento que permitiram a progressiva interiorização do esquema corporal e também da tomada de controlo da orientação espacial e da consciência do corpo em relação ao exterior onde se desenvolvia a atividade.

O ponto de partida da atividade começou pela visualização de imagens dos diferentes espaços (casa/escola) inseridas em cones distribuídos pelo espaço para que os alunos explorassem esse espaço livremente e contactassem com imagens dos espaços. Após este início, foi transmitido aos alunos que iriam jogar ao “Rei Manda” que deveriam cumprir as regras expressas pelo rei no cone de acordo com as regras. Regras, essas, que estavam previamente definidas e continham normas de higiene. Durante a atividade e ao mesmo tempo que eram expressas as regras sobre forma de normas de higiene eram, também, exploradas diferentes formas de deslocamento, para que a atividade ficasse mais dinâmica e apelativa. Desta forma, o jogador que desempenhava o papel de “rei” expressava uma ordem e uma forma de deslocamento. Concluída a atividade com todas as normas de higiene trabalhadas foram colocadas questões sobre que ações realizaram e que nome se dava a essas ações.

2. *“Estafetas da Validade – Prazos da Validade”*: os objetivos inerentes a esta tarefa recaíram na necessidade de implementar um jogo de equipas e que trabalhasse os prazos de validade. Focando a atividade nestes objetivos principais o jogo de estafetas poderia ser adaptado e apropriado à aprendizagem dos conceitos do Estudo do Meio, tornando-se assim na realização de estafetas onde os alunos tinham que separar as embalagens fora do prazo e ainda as embalagens dentro do prazo.

Em termos do EM, esta atividade teve como objetivo principal consolidar o conceito sobre a saúde do corpo através das datas de validade dos alimentos, fazendo referência ao objetivo de aprendizagem sobre a higiene alimentar. Quanto ao objetivo específico consistiu na identificação dos alimentos que estavam dentro ou fora do prazo de validade através da exploração de embalagens, os alunos tiveram a oportunidade de observar, contactar e distinguir os prazos de validade. No que concerne ao domínio da Expressão e Educação Físico-Motora, os objetivos consistiam no esquema corporal, orientação espacial, cooperação e competitividade, organização, lateralidade, destreza, atenção e concentração, equilíbrio, coordenação óculo pedal e óculo manual. Tinha, também, como objetivo que os alunos se envolvessem numa equipa e desenvolvessem a sua capacidade de trabalhar em grupo e em cooperação com os colegas.

O início desta atividade começou com a divisão da turma em duas equipas, cada uma delas teria um espaço no campo e ainda dois arcos onde deveriam ficar alinhadas. O arco vermelho representava os produtos alimentares que estavam fora do prazo de validade e o arco verde representava aqueles que estavam dentro do prazo de validade. O centro do espaço era o campo neutro onde estariam os produtos alimentares com as validades marcadas. Apenas um elemento de cada equipa, à vez, poderia entrar no campo neutro e recolher um produto alimentar. Posteriormente tinha de regressar a correr, separar a embalagem no arco correto e tocar na mão de outro colega, dizendo “vai”, este último repetia o mesmo processo. No final da atividade, e com intuito de oferecer um pouco de competitividade, a equipa que recolhesse mais produtos e os colocasse nos arcos corretos ganhava o jogo. Terminada a atividade, com os conceitos de validade já desenvolvidos foram colocados os questionários individuais sobre a atividade desenvolvida.

3. *“Circuito Rodoviário - Regras de Segurança”*: o objetivo principal conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária e como objetivos específicos o reconhecimento da sobrevivência e bem-estar humano

dependente dos hábitos individuais sobre as regras de segurança e prevenção. Neste sentido, a atividade desenvolvida consistiu num circuito rodoviário em que a simulação de situações implicasse a identificação sinais rodoviários, as regras de segurança e prevenção e ainda os papéis sociais de “peão” e “condutor”. Neste sentido, na área do Estudo do Meio, tinha-se como objetivo principal a exploração das regras de segurança, ou seja, as regras e normas de prevenção rodoviária e a identificação de sinais de trânsito úteis para o dia-a-dia das crianças. Quanto à área de Expressão e Educação Físico-Motora, relacionou-se os objetivos recorrendo às habilidades motoras de coordenação global e fluidez de movimentos. Neste sentido, pretendia-se, também, que os alunos desenvolvessem o domínio do corpo e das respetivas ações – iniciar, parar, seguir vários ritmos e várias direções. Desta forma, promovia-se a exploração de diferentes formas de movimento permitindo que os alunos tomassem consciência não só do próprio, como também da relação com exterior, desenvolvendo o sentido espacial e a lateralidade.

Posto isto, esta atividade consistia em percorrer um circuito rodoviário permitindo aos alunos andar nas ruas, cruzamentos e rotundas. Para tal, a turma foi organizada em grupos de 4 alunos que seriam os “condutores” e os “peões”. Enquanto o grupo das crianças “condutoras” deveria percorrer as ruas do circuito cumprindo as regras impostas pelos sinais o grupo das crianças “peões” deveria passar nas passeadeiras entre as ruas. Por fim e, recorrendo à mesma estratégia anterior, após desenvolverem as atividades foram colocadas questões sobre as ações que realizaram.

Resultados e discussão

Após análise dos dados obtidos, pôde-se constatar que, de um modo geral, é evidente que a Expressão e Educação Físico-Motora parece ter possibilitado um contexto de aprendizagem propício à aquisição de conhecimento.

Na primeira proposta pedagógica referente ao “Rei Manda” que promove a identificação e a aplicação de hábitos de higiene apresenta como resultados de motivação, para aquisição de conhecimento através desta estratégia, a ação ser rei, ou seja, aquela que expressava conhecimento científico. Posto isto, parece evidenciar que aplicam termos e conhecimento científicos e poderá ter intencionalidade de marcação de ritmo dos colegas. As restantes respostas ficam dispersas pelas ações motoras realizadas o que poderá eventualmente indicar que o movimento os deixou mais predispostos à aquisição de conhecimento. Ao ter em conta as dificuldades apresentadas é possível concluir que expressar conhecimentos (por exemplo: “o que foi mais difícil foi ser o rei”), realizar movimentos (gestos) (por exemplo: “foi fazer gestos”) e a localização de espaços – orientação espacial/relação com o espaço exterior – (por exemplo “Foi descobrir os espaços porque estavam virados ao contrário”) representaram os manifestos por parte dos alunos.

No que diz respeito à aquisição de conhecimento, as aprendizagens realizadas salientaram o foco do conhecimento científico, uma vez que, a maioria das respostas apresentadas recaem sobre linguagem científica sobre o conteúdo abordado (por exemplo: Aprendemos a higiene do corpo).

Quanto às ferramentas de aprendizagem o foco centrou-se nos conceitos expressos e maioria no processo exploração e consciencialização do corpo (por exemplo: “Ajudou-me quando o rei disse as regras” e “Tínhamos de fazer o gestos da higiene”).

Na segunda proposta pedagógica, denominada por “Estafetas da Validade”, que fomenta a aquisição dos conceitos sobre a saúde do corpo, através das datas de validade dos alimentos e, ainda, sobre a higiene alimentar.

Após a análise, os resultados apresentam como motivação principal a localização do prazo de validade, o que evidencia os conceitos de estudo do meio e a meta expressão físico motora, uma vez que, era necessário manusear as embalagens para encontrar o prazo. É evidente a discrepância de resultados apresentados entre as duas opções de resposta, uma vez que, a localização do prazo de validade apresentou uma grande maioria. A origem poderá estar relacionada com o facto de existir uma tendência de competição entre as equipas, isto é, o desafio dos alunos resumia-se numa recolha e numa identificação rápida do prazo de validade, colocando, assim, a identificação do prazo validade como uma compreensão da ação que teriam de desempenhar para vencer o jogo. No que diz respeito às dificuldades apresentadas, é possível concluir que a cooperação entre equipas, através dos da reação e das atitudes (Por exemplo: “Tocar na mão do colega porque era muito rápido a tocar.”/ “O que foi mais difícil foi tocar na mão do colega porque assim perdíamos tempo.”) e a identificação do prazo (por exemplo: “Foi separar as embalagens nos arcos”/ “Foi mais difícil encontrar os prazos de validade.”) representaram evidências por parte dos discentes. Nas aprendizagens realizadas torna-se claro que os alunos reconhecem o conceito sobre diferentes prazos de validade ficou adquirido (por exemplo: aprendemos a distinguir os prazos de validade) e ainda referem que as ações motoras e cooperação entre equipas (por exemplo: aprendemos a jogar com os amigos e a ver os prazos de validade). O que representa cientificamente que os conceitos sobre a saúde do seu corpo através dos conceitos de higiene alimentar foram adquiridos através da identificação do prazo de validade que remeteu para a interpretação as datas. Por outro lado, a separação dos produtos ajudou os alunos a compreenderem os conceitos de dentro e fora da validade. O que demonstra que esta atividade promoveu o raciocínio e levou os alunos a compreenderem as ações que realizaram.

Na última proposta pedagógica designada por “Circuito Rodoviário - Regras de Segurança” que possui como objetivo principal conhecer e aplicar normas de prevenção rodoviária, a motivação principal referida encontra-se “ser peão” o que leva a crer que direccionaram este papel para aquele que desempenham enquanto cidadãos e não enquanto condutores. Porém, a segunda motivação mais escolhida recai sobre o respeito pela sinalização o que leva a crer que os alunos realçam as regras de segurança. O restante aglomerado de respostas fica distribuído pelas ações que focam o desempenho motor justificando assim o seu interesse pela atividade. No que diz respeito às dificuldades sentidas, é referido a capacidade de adaptação, por motivos de insegurança (por exemplo: “foi andar de skate, porque não conseguia”), as atitudes sobretudo nas dificuldades de respeitar o outro e/ou aceitar regras (por exemplo: “Foi mais difícil travar nas passeadeiras porque tinha de parar por causa dos peões”) e o cumprimento de regras refletido nas vontades de as transgredir, na identificação dos sinais, aquisição de conhecimento científico (por exemplo: “Foi mais difícil respeitar os sinais porque eu tinha de travar muito.”).

Quanto às aprendizagens realizadas e identificadas, os alunos reconhecem e aplicam conceitos de prevenção rodoviária e de bem-estar individual ainda referem as ações motoras nelas incutidas.

Por fim, as ferramentas de aprendizagem referidas dão evidências sobre o contacto simbólico com material didático e com as ações motoras. Assim sendo, permitiam percorrer o circuito, o que transmitiu a conceptualização e a interiorização dos conceitos sobre prevenção rodoviária (por exemplo: “Para mim foi ver os sinais e as passeadeiras”/ “O jogo ajudou-me com os sinais de trânsito e com a trotinete”/ “O jogo ajudou-me a saber os sinais”). Estes resultados poderão estar relacionados com o contacto direto e individual que tiveram de realizar durante a atividade, o que levou a que as ações motoras só pudessem ser realizadas se o foco estivesse nos conhecimentos científicos expressos sobre o bem-estar humano.

Desta forma, os resultados desta investigação indicam que a EEFF nas dinâmicas de turma parece ter possibilitado um contexto de aprendizagem propício, por parte dos alunos de 2.º ano, em termos gerais à apropriação de conceitos e ao desenvolvimento de ideias sobre temáticas relacionadas com o EM. O presente estudo permite afirmar que a partir desta interdisciplinaridade é possível retirar algumas tendências e orientações, nomeadamente, no desenvolvimento da maturidade face ao comportamento psicomotor, que promoveu diretamente o desenvolvimento intelectual, físico e científico, no foco dos objetivos sobre a conceptualização empregue e os processos de ação motora ao serem correspondidos, nas dinâmicas de interação entre professor-alunos e alunos-alunos e nos significados atribuídos, uma vez que a adaptação ao conhecimento científico e à linguagem científica foi desenvolvida.

De um modo conclusivo, este estudo dá evidências concretas que EEFF nos contextos e dinâmicas de sala aula apresenta várias possibilidades para o contexto de aprendizagem em sala de aula, uma vez que, os conceitos e ideias sobre as temáticas do EM foram adquiridos. É possível afirmar que ao longo desta investigação, para os alunos do 2º ano, a relação com a descoberta de si mesmo foi estabelecida, pois ao “fazer por si mesmo, ver e tocar por si mesmo” (Pereira, 2002, p. 84) relacionou diretamente com as “experiências diretas, em primeira mão, fazendo apelo à interação física entre as crianças e o mundo físico” (Pereira, 2002, p. 84), o que revelou que a experiência física proporcionada pela EEFF levou à aprendizagem de conteúdos escolares.

Os alunos demonstravam que tomavam consciência e refletiam sobre as habilidades motoras desenvolvidas para chegar conhecimento científico, dando ênfase ao princípio de que as “atividades motoras conferem a execução função e sentido de intencionalidade” (Neto, 2001, p. 193). Acredita-se que, a maioria das atividades, exigia uma execução de ações motoras básicas e individuais que poderia ser facilmente aliada aos conteúdos abordados, o que provavelmente facilitou a classificação e a resposta nos momentos de identificação e resolução de exercícios. Assim sendo, de modo geral, é possível afirmar a pertinência desta investigação através do contributo que a Expressão e Educação Físico-Motora oferece e auxilia no raciocínio, estratégias e conceções dos alunos levando-os diretamente à aprendizagem.

Conclusão

As atividades físico-motoras e, o caráter de experiência prática que estas atividades permitem, são valorizadas e produzem vantagens que os próprios intervenientes na ação são capazes de identificar. A atividade físico-motora representa uma vantagem para as atividades educativas, uma vez que, se torna importante incutir uma componente mais livre, prática e dinâmica. Neste sentido, seguindo estas componentes, as razões que levaram a realização desta investigação vão ao encontro das experiências, das interações e das práticas que as atividades desportivas permitem, aliando ao mesmo tempo componentes da área de Estudo do Meio.

Assim sendo, também a interdisciplinaridade, é vista como uma vantagem que se interpõe neste processo, uma vez que, a experiência que esta permite ao interligar áreas à partida desprovidas de relação revelou atividades propícias ao estímulo cognitivo.

Referências

M.E. (2004). Organização Curricular e Programas - 1º Ciclo (4ª ed.). (D. d. Básica, Ed.) Lisboa: Ministério da Educação.
Martins, I., Veiga, L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., et al. (2007). *Educação em Ciências e Ensino Experimental Formação de Professores* (2ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento.

- Melo, S., Gatti, R., Detânico, R., Estrázulas, J. & Krebs, R. (2008). *Desempenho motor de crianças de diferentes estágios maturacionais* (Vol. 8). (U. P.-F. Desporto, Ed.) Porto: Revista Portuguesa de Ciências do Desporto.
- Neto, C. (2001). Aprendizagem, Desenvolvimento e Jogo de Atividade Física. In M. Guedes, *Aprendizagem Motora - Problemas e Contextos* (pp. 193-220). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, M. (2016). *A utilização da Expressão e Educação Físico-Motora como indutor de aprendizagens do Estudo do Meio*. Relatório de Mestrado. Instituto Politécnico de Setúbal. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Pombo, O. (2005). *Interdisciplinaridade e integração dos saberes* (1ª ed., Vol. 1). Lisboa: Linc em Revista.
- Sá, J. (2002). *Renovar As Práticas No 1º Ciclo Pela Via Das Ciências Da Natureza* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem pensar em ciências*. Porto: Porto Editora.

MOTRICIDADE HUMANA E SAÚDE: ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS A SEREM ENSINADOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Kátia Mortari
Rodrigo Santos
Ana Pereira
Marilene Cesário
Universidade Estadual de
Londrina – UEL; Grupo de Estudo
e Pesquisas em Motricidade
Humana – GEPEMH, Brasil

RESUMO

Este estudo aborda o tema referente à promoção da Saúde no âmbito educacional, por isso, a preocupação em organizar conteúdos sobre Saúde para serem ensinados nas aulas de Educação Física na Educação Básica. O ensino da Educação Física não se limita apenas a estes conteúdos anteriormente citados. Uma das tendências da área se aproxima da Saúde, não podendo este conhecimento ser negado aos estudantes que frequentam a Educação Básica. Trata-se de pesquisa bibliográfica, tendo como base o conhecimento produzido historicamente na área, apresentando a organização dos conteúdos para serem ensinados no processo de formação de crianças e jovens em idade escolar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Os conhecimentos sobre Saúde foram organizados em unidades de ensino, sob as premissas da Teoria da Motricidade Humana defendida pelo português Manuel Sérgio, perspectivando um ensino no âmbito escolar que considere o humano como ser inteiro e complexo, que se movimenta intencionalmente de forma plena, com sentido e significado, rumo a sua evolução, na conquista de ser mais e melhor. Almeja uma concepção de homem que englobe o biológico, o social e o cultural, na formação e educação de um estudante prático, que é aquele que aprende uma dada teoria e é capaz de associá-la a uma experiência pessoal, é o sujeito que faz reflexões a partir dos conhecimentos apreendidos. Desse modo, sugerem-se alguns conteúdos para ser ensinados nas aulas de Educação Física, sendo estes: Significado de Saúde; Estilo de vida e Saúde; Saúde e Qualidade de Vida; Nutrição e alimentação saudável; Atividade física e exercício físico; Aptidão Física relacionada à Saúde; Composição corporal e excesso de peso; Sistemas: muscular, circulatório, respiratório, digestivo e esquelético; Alongamento e flexibilidade; Musculação e ginástica de academia; Corpolatria/cuidados com o corpo; Doenças crônicas degenerativas; Hábitos posturais e postura corporal. Conjecturar a organização de conhecimentos sobre saúde constitui uma tarefa desafiante, porque há que considerar o contexto social, a cultura e a história de vida dos educandos. Atentar aos critérios da validade; flexibilidade; significação; possibilidades de elaboração pessoal e; utilidade. Bem como, os critérios de logicidade (sequência lógica); gradualidade (processo de ensino) e; continuidade (articulação entre conteúdos). Defende-se a organização de conhecimentos em que tenha a convergência entre a noção biológica de saúde que a Educação Física apropriou e noção de saúde e de estar bem, enquanto expressão de vida traduzida na motricidade/corporeidade.

Palavras-chave: educação; educação física; saúde; motricidade humana.

Introdução

Um dos aspectos que torna legítima a Educação Física é a sua relação com a saúde, pautada no argumento que a prática de exercícios físicos faz bem para a qualidade de vida e saúde da população. Exercícios para o corpo é uma defesa que se fez presente desde a Antiguidade Grega, Aristóteles naquela época elucidou “[...] a ginástica, que serve para a saúde e para o desenvolvimento das forças” (Aristóteles, 1977, p. 61).

Os conteúdos de ensino surgem a partir da cultura universal que foi produzida historicamente pela humanidade e as questões em torno da saúde do corpo estão presentes desde os remotos tempos, desse modo, se efetivou em um conhecimento devido a sua relevância no âmbito da sociedade. Ao ter-se a saúde humana como objeto de estudo há que realçar a interação entre dois aspectos, o primeiro, é que o ser-no-mundo se manifesta e se faz presente pelo corpo, não se esquecendo de mencionar que para além de uma perspectiva biológica, o humano é um corpo que se faz consciência, e, o segundo, é que a expressão da Motricidade Humana traduzida na corporeidade viva, nomeadamente, nos gestos, habilidades e posturas, depende do estado e da condição de saúde do sujeito que desenvolve a ação.

Constatou-se, no âmbito das aulas de Educação Física da Educação Básica, no Brasil, que os temas sobre Saúde e Exercícios Físicos raramente são ensinados, e, quando são tratados se apresentam de maneira superficial atendo apenas às questões sobre obesidade e alimentação. Verificou-se ainda que existe uma tendência em compreender saúde numa perspectiva restrita, pautada somente na “ausência de doenças, em vez de considerá-la **estado de completo bem-estar físico, mental e social**” (Santos, 2013).

Tendo em vista o real encontrado no contexto escolar percebe-se a necessidade de organizar e de sistematizar conteúdos para serem ensinados nas aulas de Educação Física, que considerem o corpo e/ou a corporeidade em uma dimensão objetiva e visível enlaçado com a dimensão inteligível e reflexiva, de forma a reconhecer o Ser humano, em uma perspectiva ontológica de unidade e de complexidade, como corpo-sujeito, como corpo-vivo que tem direito à saúde.

O presente estudo ocupou-se em **conjecturar** sobre quais conteúdos relacionados ao tema saúde podem ser ensinados nas aulas de Educação Física, no âmbito da Educação Básica, sendo estes sob a perspectiva da Motricidade Humana. Tem-se como **objetivo** indicar quais são estes possíveis conteúdos, bem como, organizá-los e sistematizá-los em unidades de ensino. Defende-se o ensino da temática saúde no âmbito da Educação Física escolar, sendo o referido assunto abordado enquanto conteúdo e não apenas como um elemento articulador ou tema transversal dos conteúdos estruturantes¹, sendo ministrados em determinados momentos oportunos. Entende-se que deve ser uma ocupação do professor de Educação Física da Escola a educação para a saúde, o trato dos temas da cultura da vida ativa e das práticas corporais.

Ensinar os conteúdos sobre saúde para estudantes da Educação Básica em aulas de Educação Física sob a perspectiva da Teoria da Motricidade Humana significa ultrapassar a concepção higienista apropriada a esta temática ao longo dos tempos, libertar do paradigma cartesiano-newtoniano, que fragmenta o homem e o saber, superar a concepção do corpo enquanto máquina útil, cuja exploração se justifica em nome da lógica formal, da ordem e do progresso e avançar no sentido da compreensão da saúde, enquanto movimento e vida.

A aproximação com as premissas da Teoria da Motricidade Humana defendidas por Manuel Sérgio remete a:

a) Ensinar para **um Ser Humano complexo**, àquele que ontologicamente se apresenta uno, ao mesmo tempo, em que é múltiplo em suas relações de ser-no-mundo e é sujeito de sua própria história. b) Ensinar para o Ser Humano que deve compreender o **Sentido e Significado** daquilo que se aprende, para fazer escolhas com autonomia. Ao aprender os conhecimentos sobre saúde e a prática de exercícios pode incorporar e apropriar, tornando a ação motora permanente ao longo da vida. c) Ensinar para o Ser Humano que deve ser **Prático**, àquele que aprende uma dada teoria e é capaz de associá-la a uma experiência pessoal, é o sujeito que faz reflexões a partir dos conhecimentos apreendidos. d) Ensinar para o **Ser em Ato**, Ser que é sujeito de sua ação, que está permanentemente em **Intencionalidade Operante**, ou seja, em ação intencional, em ação rumo à concretização do sonho, que se materializa em projeto de vida. e) Desse modo, Ser que move-se de forma consciente, objetivando/concretizando a sua subjetividade/sonhos/ideias é Ser em **Transcendência**, em **Superação** e em **Evolução**.

Conjecturar a organização de conhecimentos sobre saúde à luz da Motricidade Humana constitui uma tarefa desafiante, porque há que articular a interação entre a noção biológica de saúde que a Educação Física apropriou e a noção de saúde enquanto expressão de vida humana da Motricidade.

Metodologia

Este trabalho foi realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, tendo por base os materiais científicos já desenvolvidos sobre Saúde e os conteúdos relacionados à Saúde no âmbito da Educação Física. Segundo Gil, (2008, p. 44), a pesquisa bibliográfica é aquela “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Estudou-se diferentes fontes, incluindo livros, artigos, revistas e publicações em *sítes*. Após o levantamento bibliográfico da

¹ Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná a temática Saúde é apontada como um elemento articulador dos conteúdos estruturantes para a Educação Física (PARANÁ, 2008, p. 53).

temática em questão realizou-se uma pré-análise dos conteúdos para organizá-los e sistematizá-los ao longo da pesquisa.

Os conteúdos foram selecionados e organizados considerando aqueles conhecimentos mais importantes e significativos e, sobretudo, aqueles que são mais discutidos na atualidade. Conjecturar a organização de conhecimentos sobre saúde constitui uma tarefa desafiante, porque há que considerar o contexto social, a cultura e a história de vida dos educandos. Atentar aos critérios da validade; flexibilidade; significação; possibilidades de elaboração pessoal e; utilidade. Bem como, os critérios de logicidade (sequência lógica); gradualidade (processo de ensino) e; continuidade (articulação entre conteúdos).

A carta de Ottawa (1986) aborda que “a saúde deve ser vista como um recurso para a vida, e não como objetivo de viver”. Ter saúde relaciona-se a vários fatores, como acesso à educação, relacionamentos harmoniosos, moradia, bens materiais e sentimentais, alimentação, exercícios e atividades físicas, cuidados com o corpo, lazer, entre outros que podem influenciar de modo direto ou indireto na saúde das pessoas, respaldando-se na qualidade de vida de cada um.

Considerando o tema estudado sugere-se alguns conteúdos que podem ser ensinados nas aulas de Educação física, são eles: Significado de Saúde; Estilo de vida e Saúde; Saúde e Qualidade de Vida; Nutrição e alimentação saudável; Atividade física e exercício físico; Aptidão Física relacionada a saúde; Composição corporal e excesso de peso; Sistemas: muscular, circulatório, respiratório, digestivo e esquelético; Doenças crônicas degenerativas; Hábitos posturais e postura corporal; Alongamento e flexibilidade; Musculação e ginástica de academia; Corpolatria/cuidados com o corpo.

Nos quadros 01 e 02 estão expostos os conteúdos relacionados à Saúde, organizados por Santos (2013), para serem ensinados na escola por meio da disciplina de Educação Física (Quadro 1 e 2).

Quadro 1 – Sistematização de conteúdos relacionados à Saúde

CONTEÚDOS	ASSUNTOS
Sentido e Significado de Saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização de saúde, conceito e concepção de saúde; - Importância de ter uma boa saúde; - Saúde individual e coletiva. - Saúde expressão de vida.
Estilo de vida e Saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Significado e importância de estilo de vida relacionado à saúde; - Saúde no trabalho, lazer e estudo; - Estilo de vida e os fatores negativos modificáveis.
Saúde e Qualidade de Vida	<ul style="list-style-type: none"> - Significado do termo qualidade de vida e, os benefícios para a saúde. - Prevenção de doenças transmissíveis; - Exercício físico, atividade física e qualidade de vida; - Hábitos saudáveis, relacionados com o estilo de vida, na busca por uma melhor qualidade de vida.
Nutrição e alimentação saudável	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização de nutrição; - Controle alimentar e reeducação alimentar; - Diferença entre regime e reeducação alimentar; - Diferença e papel do produto diet e light.
Atividade física e exercício físico	<ul style="list-style-type: none"> - Definição e diferenças e atividade física e exercício físico. - Atividade e exercício físico relacionados à saúde; - Frequência semanal de prática de atividade física e exercício físico; - Benefícios do exercício regular; - Combate ao sedentarismo; - Exercício físico e efeitos fisiológicos; - Exercício físico e gasto energético.
Aptidão Física relacionada à saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de aptidão física; - Aptidão física e desempenho; - Componentes da aptidão física; - Aptidão cardiorrespiratória; - Composição corporal; - Aptidão musculoesqueléticas; - Força muscular; - Resistência muscular (Aeróbica e Anaeróbica).

Quadro 2 – Sistematização de conteúdos relacionados à Saúde.

CONTEÚDOS	ASSUNTOS
Composição corporal.	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização de composição corporal; - Componentes da composição corporal (gordura, massa magra e obesidade); - Composição corporal e os gêneros (masculino e feminino); Peso e altura; - Índice de massa corporal (IMC) e métodos de avaliação da composição corporal; - Relação da composição corporal com excesso de peso; - Como controlar a massa corporal e o peso.
Sistemas: muscular; circulatório; respiratório; digestivo; esquelético.	<ul style="list-style-type: none"> - Definição dos sistemas: muscular; circulatório; respiratório; digestivo; esquelético; - Função de cada sistema no corpo humano; - Relação dos sistemas com a saúde e aquisição e manutenção da saúde; - Como preservar os sistemas.
Hábitos posturais e postura corporal.	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de hábitos posturais; - Vícios posturais; - Posturas corporais adequadas; - Malefícios da postura corporal incorreta; - Hábitos posturais, postural corporal e a relação com a Saúde e qualidade de vida.
Doenças crônicas degenerativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de doenças crônicas degenerativas; - Doenças respiratórias; - Colunas vertebral e desvios posturais; - Obesidade; - Hipertensão; - Prevenção de doenças crônicas degenerativas.
Alongamento e flexibilidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Diferença entre alongamento e flexibilidade; - Importância do alongamento; - Tipos de flexibilidade (geral e especial; ativa e passiva); - Fatores condicionantes de flexibilidade; - Influência externas na flexibilidade (hora do dia e temperatura); - Benefícios do alongamento e flexibilidade para a saúde.
Musculação e ginástica de academia.	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de musculação e ginástica de academia; - Benefícios da musculação para a saúde; - Tônus muscular e hipertrofia muscular; - Faixa etária de praticantes; - Fatores limitantes da prática; - Esteroides e doping; - Benefícios e objetivos da ginástica para a saúde; - Vivências ginásticas.
Corpolatria - cuidados com o corpo.	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterização de Corpolatria; - História; Relação com a mídia; - Corpolatria a alimentação e estética corporal; - Conscientização dos cuidados com o corpo. - Práticas/vivências motoras da corporeidade.

Análise e discussão dos conteúdos a serem ensinados

Os conteúdos explicados a seguir podem ser ensinados nas aulas de Educação Física na Educação Básica em todos os níveis de ensino, sendo atribuição do professor a adequação dos mesmos nos diferentes níveis de ensino.

O ensino do **Sentido e de Significado de Saúde** nas aulas de Educação Física sob a égide da Motricidade Humana, que se encontra sob o paradigma da complexidade, só terá sentido se estiver centrado na condição da vida humana, ou seja, na formação de pessoa humana. Ao ensinar o sentido e significado de saúde faz-se necessário abordar os seguintes assuntos, tais como: a) Caracterização de saúde, conceito e concepção de saúde; b) Importância de ter uma boa saúde; c) Saúde individual e coletiva.

Há que ensinar aos alunos que ter saúde e/ou buscar por uma vida saudável é ir além de apenas praticar atividades físicas ou se prevenir de doenças. Saúde é “[...] a capacidade de ter uma vida dinâmica e produtiva, confirmada geralmente pela percepção de bem-estar geral [...]” (Nahas, 2010, p. 299). E, também, perceber que saúde “[...] se identifica com uma multiplicidade e aspectos do bem-estar físico, mental e social. É [...] uma condição humana com dimensões físicas, social e psicológica [...]” (Who, 1978 *apud* Pitanga, 2004, p. 11). Os estudantes devem aprender também que existe a saúde individual que é aquela

relacionada com o estilo de vida de cada pessoa e a saúde coletiva que trata-se da saúde da população em geral ou de grupos.

Recomenda-se ensinar aos estudantes os assuntos sobre **Estilo de vida e Saúde**, a) Abordando o significado e a importância de estilo de vida relacionado à saúde; b) Saúde no trabalho, lazer e estudo; c) Estilo de vida e os fatores negativos modificáveis. Cuidar da saúde é ter um estilo de vida adequado/apropriado. Nahas (2010, p. 22) explica que o estilo de vida é um “conjunto de ações habituais que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida das pessoas”. O estilo de vida é o grande aliado das pessoas no dia-a-dia e, a forma de viver adotada por cada um torna-se responsável pela aquisição e manutenção da boa saúde, que é o atributo mais precioso do Ser humano.

Faz-se necessário modificar os hábitos que prejudicam um estilo de vida saudável, como tabagismo, álcool, drogas, estresse, isolamento social, sedentarismo, práticas inadequadas de atividades físicas, alimentação inadequada, entre outros fatores que se ligam ao estilo e vida e que é de total controle de cada pessoa. É relevante ensinar aos estudantes que quando se aprende uma dada teoria deve-se incorporar às experiências pessoais, aprender algo e transpor para sua vida é ser sujeito prático, preconiza a teoria da Motricidade Humana.

Ao abordar o conteúdo **Saúde e Qualidade de Vida** sugerem-se os seguintes assuntos: a) Significado do termo qualidade de vida e, os benefícios para a saúde; b) Prevenção de doenças transmissíveis; c) Exercício físico, atividade física e qualidade de vida; Hábitos saudáveis, relacionados com o estilo de vida, na busca por uma melhor qualidade de vida. A saúde, ou ter saúde é fator essencial para uma boa qualidade de vida. Nahas (2010, p. 15), cita diversos fatores envolvidos na qualidade de vida das pessoas, como “[...] estado de saúde, longevidade, satisfação no trabalho, salário, lazer, relações familiares, disposição, prazer e até espiritualidade”. Observa-se aqui uma concepção de homem conectado a uma totalidade ontológica, ao mesmo tempo, ligado a uma relação plural com o mundo em que se vive. A complexidade é resultado da multiplicidade de elementos diferentes que ao interagirem-se formam o contexto da unicidade saudável.

Para ensinar sobre **Nutrição e Alimentação Saudável** faz-se necessário tratar de temas como: a) Caracterização de nutrição; b) Controle alimentar e reeducação alimentar; c) Objetivo do controle alimentar e da reeducação alimentar; d) Diferença entre regime e reeducação alimentar; e) Diferença e papel do produto diet e light. Os hábitos alimentares é um fator importante para uma boa saúde. Sendo assim, os alimentos são fundamentais para manter nosso corpo em perfeito funcionamento. Segundo Teixeira, Sardinha e Barata (2008, p. 1) “[...] os alimentos são constituídos por nutrientes, substâncias que fornecem a energia e os elementos necessários para a síntese e manutenção da matéria viva”. Portanto, os alimentos, as atividades e os exercícios físicos paralelamente com hábitos saudáveis são fundamentais para a aquisição e manutenção de uma saúde com qualidade e uma vida saudável.

Atividades Físicas e Exercícios Físicos são conteúdos que podem ser ensinados baseados nos assuntos, como: a) Definição e diferenças e atividade física e exercício físico; b) Atividade e exercício físico relacionados à saúde; c) Frequência semanal de prática de atividade física e exercício físico; d) Benefícios do exercício regular; e) Combate ao sedentarismo; f) Exercício físico e efeitos fisiológicos; g) Exercício físico e gasto energético.

Caspersen *et al* (1995 apud Nahas, 2010, p. 289) elucidam que atividade física envolve “[...] todas as formas de movimentação corporal, com gasto energético acima de níveis de repouso. Ainda Nahas (2010, p. 292), aborda que o exercício físico “representa uma das formas de atividades físicas, planejada, sistemática e repetitiva, que tem por objetivo a manutenção, desenvolvimento ou recuperação de um ou mais componentes da aptidão física”. Sendo assim, os exercícios físicos são considerados aqueles sistematizados e organizados e, estão ligados de forma direta com as atividades físicas, que vão desde um simples andar a uma organização complexa de movimentos. Faz-se necessário conscientizar os estudantes sobre a relevância da prática do exercício regular e do combate do sedentarismo.

Os assuntos relacionados ao conteúdo **Aptidão Física Relacionada à Saúde** são: a) Definição de aptidão física; b) Aptidão física e desempenho; c) Componentes da aptidão física; d) Aptidão cardiorrespiratória; e) Composição corporal; f) Aptidão musculoesqueléticas; g) Força muscular; h) Resistência muscular (Aeróbica e Anaeróbica).

Para Nieman (1999, p. 4) a aptidão física relacionada à saúde “[...] é tipificada por uma capacidade de realizar as atividades diárias com vigor e está relacionada a um menor risco de doenças crônicas”. Para Pate (1988 apud Pitanga, 2004, p. 14) a aptidão física relacionada à saúde associa-se a capacidade de: “[...] (1) realizar as atividades do cotidiano com vigor e energia; e (2) demonstrar traços e capacidades associadas a um baixo risco para o desenvolvimento de doenças crônicas degenerativas”. Essas doenças são definidas como não transmissíveis ou agravos não transmissíveis, como por exemplo as diabetes, obesidades, hipertensão arterial, osteoporose, artrite, doenças respiratórias, desvios posturais entre outras.

Os processos de ensinar e de aprender nas aulas de Educação Física sob a perspectiva da Motricidade Humana devem ser interessantes para os estudantes. A intervenção pedagógica deve ser repleta de sentido e de significado. Quando o aluno consegue relacionar o conhecimento sobre saúde que aprende nas aulas com o conhecimento que já tem (advindo do contexto cultural em que está inserido) a aprendizagem torna-

se interessante, passando a ter sentido e significado em sua vida, o que possibilita ao sujeito organizar-se ao longo de sua existência para prática permanente de exercícios a fim de evitar tais doenças.

Para ensinar o conteúdo **Composição Corporal** sugere-se os seguintes assuntos: a) Caracterização de composição corporal; b) Componentes da composição corporal (gordura, massa magra e obesidade); c) Composição corporal e os gêneros (masculino e feminino); d) Peso e altura; e) Índice de massa corporal (IMC) e métodos de avaliação da composição corporal; f) Relação da composição corporal com excesso de peso; g) Como controlar a massa corporal e o peso.

O corpo humano é uma estrutura (viva) complexa, com grande capacidade de adaptação. É composto por diversos sistemas, aparelhos, órgãos, tecidos especializados, células e, em um nível mais elementar as moléculas. Composição corporal segundo Nahas (2010, p. 290), é um “componente da aptidão física relacionada à saúde que reflete a quantidade relativa de músculos, ossos, gordura e outros componentes corporais”. Considerando a perspectiva da Motricidade Humana, sob o paradigma da complexidade, do ser integral e que engloba o biológico, trata-se de um conteúdo importante que pode contribuir de forma significativa para o estudante compreender seu corpo e sua saúde.

Sistemas: Muscular; Circulatório; Respiratório; Digestivo e Esquelético tratam-se de conteúdos que devem ser ensinados nas aulas de Educação Física na Educação Básica, numa relação interdisciplinar com a disciplina de Ciências, objetivando aprender sobre: a) A definição e preservação dos sistemas; b) Função de cada sistema; c) Relação dos sistemas com a saúde e aquisição e manutenção da saúde. **O Sistema Muscular:**

“O corpo humano contém mais de 600 músculos” (Aalberg, 2001, p. 13). Como elucida Dangelo e Fattini (1998) os músculos são estruturas que movem os seguimentos do corpo por encurtamento da distância que existe entre suas extremidades fixadas, ou seja, por contração. Músculos são elementos ativos responsáveis pelo movimento, sendo os ossos os elementos passivos. Existem os músculos voluntários (acionados quando o impulso para a contração resulta de um ato de vontade própria) e involuntários (acionados quando o impulso parte de uma porção do sistema nervoso em que o indivíduo não tem um controle consciente). Há que ensinar sobre os músculos estriados/esqueléticos, músculos lisos/ viscerais e cardíacos. **O sistema circulatório** é um sistema fechado sem comunicação com o exterior, formados por tubos. É responsável pelo crescimento e manutenção da vitalidade do organismo, bem como, pela adequada nutrição celular. A função básica do sistema circulatório é a de levar material nutritivo e oxigênio às células.

O sistema respiratório diz respeito à respiração, em que o principal órgão é o pulmão, além dos brônquios, traqueia, laringe e faringe. Consiste na absorção de oxigênio pelo organismo e, a eliminação do gás carbônico que resulta das oxidações celulares. **O Sistema digestivo** é o sistema responsável para receber nutrientes e suprimentos para manter o organismo vivo. É responsável pela transição dos alimentos no corpo e por torná-los solúveis e, pelas modificações químicas para que sejam absorvidos e assimilados, ou seja, para que sejam digeridos. **O Sistema esquelético**, segundo Dangelo e Fattini (1998), está relacionado aos ossos que são definidos como peças rijas, de número, coloração e forma variáveis, os quais em conjunto formam o esqueleto, que de acordo com o autor é a reunião dos ossos. Considerando Aalberg (2001) são aproximadamente 206 ossos. Sendo assim, define-se o esqueleto como um conjunto de ossos e cartilagens que se interligam para formar o arcabouço do corpo.

O ensino dos conteúdos acima citados, de acordo com as premissas da Motricidade Humana, deve superar a noção biológica do físico tão-só, deve favorecer ao estudante a reflexão e compreensão sobre suas práticas motoras em relação às modificações sistêmicas no organismo, dessa forma sendo portadoras de sentido e significado.

Quando os estudantes compreenderem quais são os grandes sistemas do organismo humano já é possível ensinar os conteúdos relacionados a **Hábitos Posturais e Postura Corporal abordando** assuntos tais como:

a) Definição de hábitos posturais e vícios posturais; b) Posturas corporais adequadas; c) Malefícios da postura corporal incorreta; e, d) Hábitos posturais, postura corporal e a relação com a saúde e qualidade de vida.

Evidencia-se que grande parte da população tem algum problema de coluna e sabe-se que os problemas ou doenças relacionadas à coluna podem ser devido aos hábitos posturais, ou seja, aos vícios posturais inadequados. Para Palma *et al* (2010, p. 91) os vícios posturais são “Geralmente causados pela fadiga muscular. O cansaço é o principal provocador [...] além do mobiliário inadequado à estatura ao tamanho segmentar e peso do usuário”. A postura segundo Moffat e Vickery (2002, p. 125) “[...] refere-se à posição do corpo no espaço – não apenas na posição ereta, como também quando caminha, corre, senta-se, agacha-se, ajoelha-se ou deita-se”.

A postura não é algo determinado e quando se realiza uma ou diversas atividades o corpo pode mudar de postura frequentemente. O professor/educador deve levar o estudante a pensar e a refletir sobre sua motricidade e escolha das modalidades para se exercitar. Tomar decisões e ter consciência de suas ações movimentando intencionalmente em direção a saúde é ser Ser humano prático.

Alongamento e Flexibilidade é um conteúdo relacionado à saúde que deve ser ensinado e praticado nas aulas de Educação Física e, para isso indicam-se os assuntos, tais como: a) Diferença entre alongamento e flexibilidade; b) Importância do alongamento; c) Tipos de flexibilidade (geral e especial; ativa e passiva); d)

Fatores condicionantes de flexibilidade; e) Influência externas na flexibilidade (hora do dia e temperatura); f) Benefícios do alongamento e flexibilidade para a saúde.

O Alongamento é “[...] capacidade de extensão das fibras musculares [...]” (Palma *et al.*, 2010, p. 124). O objetivo do alongamento segundo Nahas (2010, p. 82) é “[...] aumentar a amplitude dos movimentos e, possivelmente, prevenir câimbras, contraturas e lesões musculares ou ligamentares”. Compreende-se então que, o alongamento é responsável por manter e desenvolver a elasticidade, ou seja, a flexibilidade dos músculos. A flexibilidade é definida segundo Palma *et al.* (2010, p. 124) como sendo a “capacidade corporal de realizar movimentos de grande amplitude muscular, dentro dos limites morfológicos por si só ou com auxílio de outra pessoa”. O alongamento e a flexibilidade são assuntos que contribuem de forma significativa com a formação dos estudantes em relação à saúde. Defende-se que o educador pode ensinar uma teoria na intenção de materializá-la na prática, em uma autêntica práxis, visando à superação de quem apreende os conteúdos.

Faz-se necessário ensinar aos estudantes sobre **Musculação e Ginástica de Academia**, aspectos como: a) Definição e benefícios destes para a saúde; b) Tônus muscular e hipertrofia muscular; c) Faixa etária de praticantes; d) Fatores limitantes da prática; e) Esteroides e *doping*. Palma *et al.* (2010, p. 173), explicam que a musculação é uma “forma de realizar exercícios contra uma resistência que pode ser de várias formas (halteres, barra longa, aparelho com placas, tensores elásticos, aparelhos de ar comprimido ou contra a gravidade)”. Os autores dizem que o objetivo da musculação é aumentar a massa muscular, diminuir o peso, contribuir com condicionamento físico e performance esportiva, podendo ser praticada por adolescentes, adultos e idosos. Com relação à ginástica de academia os objetivos são emagrecimento, melhora da postura, condicionamento físico e bem-estar corporal, sendo que existem vários tipos, tais como, a de resistência muscular localizada, aeróbica, a linha *body systems* (*body pump*, *body combat*, *body jump*), o pilates, entre outras.

Ao ensinar sobre as **tendências atuais** das práticas de atividades físicas é coerente elucidar que há uma preocupação com o corpo cada vez maior nos dias atuais. Portanto, defende-se tratar do tema: **Corpolatria - cuidados com o Corpo**, recomendando ensinar a) Definição e história da Corpolatria; b) Relações com a mídia, alimentação e estética corporal; c) Conscientização dos cuidados com o corpo, e, d) Práticas e vivências em que se perceba enquanto corpo vivo e saudável.

As pessoas buscam um padrão de beleza, uma aparência física escultural, que ultrapassa o grau de beleza natural, procuram cirurgias plásticas, tratamentos estéticos e abusam da musculação e, até mesmo, do uso de anabolizantes. Esse cuidado exagerado com o corpo e com a beleza é denominado de corpolatria, que Segundo Palma *et al.* (2010, p. 165) trata-se da “preocupação e cuidados exagerados com o próprio corpo no sentido de aparência e da beleza”, ou seja, a corpolatria está relacionada a compulsividade em se ter um corpo perfeito.

O corpo nas últimas décadas se transformou em um objeto de consumo, de poder e até mesmo de *status*, despertando o interesse do mercado devido aos altos lucros que pode gerar. O educador deve ensinar aos estudantes a se perceberem no mundo, a serem sujeitos da história e não objetos, serem livres e não alienados e submissos a um sistema capitalista com interesse no proveito a qualquer custo.

Considerações finais

Neste estudo defende-se o ensino dos conteúdos referentes à Saúde nas aulas de Educação Física, sob a perspectiva das premissas da Motricidade Humana. Apresenta-se os conteúdos que podem ser ensinados nas aulas de Educação Física, bem como, uma síntese de cada conteúdo indicado. Ao selecionar e apresentar os conteúdos relacionados à saúde considera-se os temas presentes no contexto social, na cultura e na história de vida dos estudantes. A seleção deve atender aos critérios de validade; flexibilidade; significação; possibilidades de elaboração pessoal e; utilidade. Apontou-se também a importância em organizar os conteúdos selecionados de forma contínua e sequencial para simplificar o ensino e facilitar a construção de conhecimentos pelos educandos.

A organização de conteúdos deve ponderar sobre os critérios de Logicidade (sequência lógica); Gradualidade (processo de ensino) e; Continuidade (articulação entre conteúdos). Todavia, este estudo não aponta a organização por anos e séries de ensino, mas, poderá servir como base referencial para o desenvolvimento de novas pesquisas e construções teóricas futuras.

Enfatizar o conteúdo saúde, à luz da Motricidade Humana, nas aulas de Educação Física é ensinar ao Ser humano/Estudante ser sujeito crítico reflexivo e não objeto dos modismos e das mídias, é ensinar a movimentar-se com intencionalidade, é ensinar a ser prático, saber o que quer, caminhando sempre de forma consciente em direção à transcendência, à superação, buscando sempre conquistar de forma saudável o seu espaço no mundo.

Referências

- Aalberg, E. (2001). *Musculação: Biomecânica e Treinamento*. São Paulo: Manole.
Aristóteles. (1977). *Tratado da política*. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.
Codo, W; Senne, W. A. (1993). *O que é corpo(latria)*. 3.ed. São Paulo: Editora brasiliense.
Dangelo, J. G; Fattini, C. A. (1998). *Anatomia Humana Sistêmica e Segmentar*. 2.ed. São Paulo: Editora Atheneu.

Gardiner, M. D. (1995). Manual de Terapia Por Exercícios. São Paulo: Santos.

Gil, A. C. (2008). Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: Atlas.

Gionolla, F. (2003). Musculação: conceitos básicos. Barueri: Manole.

Guarda, R. B. (2009). Atividade Física & Saúde Pública: Contribuições e Perspectivas. Recife: Editor.

Guedes, D. P. (1994). Composição corporal: princípios, técnicas e aplicações. 2.ed. Londrina: APEF.

Moffat, M; Vickery, S. (2002). Manual de manutenção e reeducação postural. Porto Alegre: Artmed.

Nahas, M. V. (2010). Atividade Física, Saúde e qualidade de vida. 5.ed. Londrina: Midiograf.

Nieman, D. C. (1999). Exercício e Saúde: Como se prevenir de doenças usando o exercício como seu medicamento. São Paulo: Manole.

Palma *et al.* (2010). Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2.ed. Londrina: Eduel.

Paraná, Secretária de Estado da Educação. (2008). Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física. Curitiba.

Pereira, A. M. (2006). Motricidade Humana: a complexidade e a práxis educativa. Tese de Doutorado – Universidade Beira Interior, Corvilhã – Portugal.

Pitanga, F. J. G. (2004). Epidemiologia da Atividade Física, Exercício Físico e Saúde. 2.ed. São Paulo: Phorte.

Ottawa, C. (1986). Primeira conferência internacional sobre promoção da saúde. 1986. Recuperado de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf. Acesso em: 21 Mar. 2015.

Santos, R. A. (2013). Educação Física na Escola: Ensino dos Conteúdos relacionados à Saúde. Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Física – Licenciatura/UEL. Londrina.

Sérgio, M. (2003). Um Corte Epistemológico: Da educação física à Motricidade humana. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Epistemologia e Sociedade).

Saúde. (2015). Organização das Nações Unidas. Recuperado de: <http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-a-saude/>. Acesso em: 20 Jan. 2015.

Teixeira, P; sardinha. L. B; barata. J. L. T. (2008). Nutrição, Exercício e Saúde. Lisboa: Lidel.

Tojal, J. B. (2004). Da Educação Física à Motricidade Humana: A preparação do Profissional. Lisboa: Instituto Piaget.

Turra, C.M.G., Enricone, D., Sant Anna, F., André, L. (1984). Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre: Sagra.

Verderi, Érica. (2001). Programa de Educação Postural. São Paulo: Phorte Editora.

Zaboli, F., Barreto, S. J. (2011). Motricidade humana: a práxis do possível. São Cristóvão: Editora UFS.

CONSTRUINDO POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DA GINÁSTICA NA ESCOLA – DISCUSSÕES PRELIMINARES

Marilene Cesário

Ana Pereira

Kátia Mortari

Thiago Pelegrine

Universidade Estadual de
Londrina – UEL, Londrina/Pr.
Brasil;
GEPEMH

RESUMO

O Projeto Integrado – Pesquisa/Ensino e Extensão intitulado “Construindo possibilidades de intervenção para o ensino da Ginástica na escola” foi desenvolvido junto à Universidade Estadual de Londrina e em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Londrina - Pr. no período de 2012 a 2016. Partiu da premissa de ser a Ginástica um conteúdo de ensino construído historicamente pela sociedade e utilizada como conhecimento necessário à formação de estudantes do ensino fundamental que frequentam a escola pública. A problemática da pesquisa centrou-se na elaboração e organização dos saberes gímnicos, bem como, a proposição de estratégias pedagógicas e de intervenções diversas para o ensino deste conteúdo nas aulas de Educação Física. O projeto também objetivou promover aproximações entre os conhecimentos tratados no campo da formação inicial de professores com as problemáticas da prática pedagógica no contexto da escola. A metodologia utilizada teve por base a pesquisa-ação na perspectiva de Thiollent (1985). Esta abordagem de pesquisa parte do processo interativo-reflexivo no qual a ação-reflexão-pesquisa-ação é condição para que os estudantes e professores construam conhecimentos no campo das Ginásticas, com base na formação obtida, nas produções teóricas, nos lócus da escola tendo a prática como fonte de investigação, de estudo, de problematização e de conhecimento. Esse tipo de pesquisa permite aos envolvidos associarem os conhecimentos teóricos com a realidade, favorecendo a explicação e compreensão de seus determinantes políticos e sociais e as possibilidades de transformação da mesma. Esta comunicação irá abordar os resultados advindos do projeto em questão, apresentando uma possível organização dos saberes curriculares da Ginástica para o processo de Educação Básica, além de destacar os contributos que o mesmo possibilitou para a melhoria da formação inicial e continuada dos professores de Educação Física, ampliando o universo de conhecimentos da comunidade escolar a respeito das manifestações ginásticas.

Palavras-chave: ginástica; formação inicial, escola.

Introdução

O artigo em questão apresenta as várias ações desenvolvidas no Projeto Integrado de Ensino, Pesquisa Extensão, intitulado **A organização do conhecimento da Ginástica na escola**² e integra os estudos teóricos e metodológicos realizados pelo Grupo de Pesquisa em Ginástica da Universidade Estadual de Londrina – GEPEGI, tendo em vista a produção científica no âmbito da Ginástica, com vistas a intervenção escolar nas aulas de Educação Física. Este projeto integrado assume o compromisso de estudos que aproximam e relacionam o conhecimento produzido na academia com o cotidiano escolar, tendo como objeto de intervenção as práticas corporais gímnicas que integram o universo da manifestação cultural de movimento e são conteúdos da Educação Física na escola.

A Ginástica como conteúdo construído historicamente pela sociedade é compreendida como conhecimento que contribui na formação de estudantes do ensino fundamental e médio que frequentam a escola pública, além de colaborar para o processo de formação e desenvolvimento profissional dos professores (da universidade e da escola) e futuros professores (acadêmicos do curso de formação inicial em Educação Física) envolvidos nesse Projeto. As ações desenvolvidas partem do pressuposto de que ao estabelecer aproximações e relações entre a experiência do mundo-científico e a experiência do mundo-vivido temos uma melhor compreensão e entendimento das práticas pedagógicas realizadas no ensino da Educação Física, com vistas a superação de problemas relacionados às práticas de ensino tradicionais. É neste sentido que decidimos aproximar o referencial teórico-científico produzido historicamente no campo da Ginástica e o fenômeno da intervenção do professor de Educação Física.

O Projeto Integrado, iniciado em 2013 e finalizado em 2016, tratou da elaboração e da materialização de um processo metodológico de intervenção pedagógica dos saberes da Ginástica para serem ensinados no processo de formação dos estudantes das escolas públicas. Essa elaboração e construção foi introduzida e debatida, na formação de professores de Educação Física, nas disciplinas das 1ª, 2ª, e, em especial, das 3ª, séries que enfocavam o ensino da Ginástica no Curso de Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. Na disciplina das 3ª. Séries (Ginástica e Educação) os debates e as discussões não ficaram somente no plano da constatação teórica dos problemas, as docentes envolvidas nessas disciplinas e os estudantes aí matriculados, buscavam alternativas que superassem os problemas de ordem didático-pedagógico vivenciados no interior da escola pública, neste caso a escola envolvida foi o Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina. Desta forma, aproximadamente 40% da carga horária da disciplina foi ministrada nas diferentes séries do ensino fundamental e médio. Após estudos teóricos sobre a organização de conteúdos possíveis de serem ensinados na escola a intervenção pedagógica era realizada na escola das diferentes séries do ensino fundamental e médio e envolvia os professores da universidade, os estudantes do curso de formação inicial e os professores de Educação Física da escola.

A proposta do projeto integrado pautava-se em ensinar a Ginástica para além de simples modalidades técnicas ou de ordem performáticas, mostrando que suas diversas manifestações se voltam para a inclusão, a democracia, a educação e a cidadania dos estudantes da escola pública. Nesse sentido, o projeto com caráter de intervenção, perpassou pela organização, elaboração até a operacionalização desses conteúdos da Ginástica no âmbito escolar, propondo formas de intervenções, elaborados a partir dos problemas da realidade social da escola envolvida.

Necessidade de aproximações: escola e universidade

Consideramos a escola, *in loco*, como unidade de formação, responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem profissional dos professores, contribuindo para superar o tradicional individualismo e isolamento que têm caracterizado o ensinar, cristalizado nas práticas pedagógicas dos professores das universidades e das escolas.

A função das instituições formadoras nas sociedades contemporâneas é o de indicar com clareza para o professor que conhecimentos são necessários para poder ensinar em diferentes contextos sociais e qual a relação entre os saberes que detém e os conteúdos que esse desenvolverá em seu campo de intervenção (Contreras, 2002; Mizukami et al, 2002; Pimenta e Ghedin, 2002; Pacheco & Flores, 1999; Pérez Gómez, 1995; Zeichner, 1993, 1995; Schön, 1995; Marcelo, 1999, entre outros). Entendemos com isso que os professores devem ser preparados para ensinar no contexto escolar, que se define como singular, instável, incerto, complexo e contraditório e, ao mesmo tempo, conduzir seus alunos a aprendizagens significativas a partir do diálogo com o saber dos educandos e com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem.

O processo de produção do saber docente, aqui em específico o da Ginástica, a partir da prática, do contexto objetivo no qual se manifesta a ação do professor, pode ser observado nas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de formação de professores (Brasil, 2002a, 2002b, 2015). A prática não é vista como um modelo aplicacionista, mas como um espaço de produção dos saberes

² Este Projeto Integrado – Pesquisa/Ensino e Extensão, cadastrado na PROPPG sob o n. 08095, trata do ensino da Ginástica na escola, com ênfase na pesquisa. Envolve diferentes docentes do Departamento Estudos do Movimento Humano e Departamento de Educação da UEL. Desenvolve e fomenta diferentes atividades acadêmicas e científicas, tais como: Trabalhos de Conclusão de Curso, Festivais de Ginástica, Artigos Científicos publicados em eventos da área e capítulos de livros, Grupos de Estudos, Orientações Científicas, entre outras ações.

e de formação para os saberes. Na elucidação de Borges (2005), esse fato propõe uma mudança radical do modelo epistemológico sobre o qual os programas de formação brasileiros se apoiaram até agora. Entendemos que as indicações advindas das diretrizes, ao mesmo tempo em que valorizam a pesquisa, têm como eixo articulador a prática como matriz curricular dos cursos de formação inicial, no sentido de que esta não pode ficar reduzida a um espaço isolado, abreviada ao campo de estágio, como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Segundo o documento das diretrizes curriculares,

[...] não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter a oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo (CNE, 2001, p. 35-36).

O planejamento dos cursos de formação deve proporcionar situações didáticas em que os futuros professores se apropriem dos conhecimentos que aprenderem, mobilizando, ao mesmo tempo, conhecimentos provenientes de diferentes naturezas e experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares.

Para superarmos a formação baseada no paradigma da racionalidade técnica, é necessário que os professores tenham a capacidade de aprender e desaprender. Em outras palavras, eles precisam desaprender algumas coisas que têm pensado ser boas, ou específicas de uma prática tida como padrão. Ao mesmo tempo, necessitam se educar e educar uns aos outros, para questionarem a formação recebida outrora, o tipo de formação necessária aos professores, suas concepções e valores sobre a educação, seu conhecimento profissional e a prática, o conhecimento que possuem sobre os contextos das escolas e da educação superior, e também de seus próprios contextos de ensino e de seus alunos (Cochran-Smith, 2003). Todavia, os professores formadores (das universidades), vistos como agentes das mudanças curriculares, deveriam ser atores para que quaisquer inovações aconteçam no campo escolar, cada vez mais a escola tem se tornado ou um espaço de exercício profissional e núcleo central do processo de formação de professores (Pacheco & Flores, 1999).

Tendo como base esse quadro de referência, desenvolvemos o Projeto Integrado articulando a pesquisa, o ensino e à extensão com referência nos problemas da prática. Ao considerarmos que o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações - a escola - reconhecemos seus condicionantes diversos para a atuação do professor que se colocam com base nos relacionamentos entre os diferentes professores, alunos, pais, e funcionários, além dos objetivos, das normas, das regras, dos currículos e dos programas definidos pela organização escolar. Esses aspectos não são problemas abstratos que seguem modelos para sua resolução e sim aparecem no cotidiano do trabalho do professor e se relacionam diretamente com situações concretas de ensino, que não são passíveis de definições e modelos teóricos prontos.

Com isso, entendemos e defendemos a importância de que os cursos de formação de professores estabeleçam um contato direto com esses problemas e situações de ensino durante o período de formação profissional. Essas experiências serão formadoras tanto para professor da universidade e da escola pública quanto para o estudante da graduação, na medida em que a situação encontrada promova a constatação dos problemas, a discussão, a reflexão, a análise e a busca de diferentes formas de intervenção docente.

O caminhar no desenvolvimento do projeto

O Projeto iniciado em Maio de 2013 e finalizado no ano de 2016 teve em sua materialização o estudo qualitativo em Educação Física, por meio da pesquisa-ação. O objetivo do projeto foi a elaboração e a materialização de um processo metodológico de intervenção pedagógica dos saberes das Ginásticas para serem ensinados nas escolas públicas, já que os procedimentos convencionais deixam evidências de uma prática dualista, racional e excludente.

Então, na direção de propor uma intervenção metodológica referente ao ensino das Ginásticas, considerando a realidade das escolas públicas, elegemos a pesquisa ação, tendo a compreensão de que os professores das universidades, professores das escolas e futuros professores do curso Educação Física – Licenciatura e os estudantes da escola, envolvidos no mesmo, têm contribuições efetivas em seu desenvolvimento, na medida em que, por meio da ação coletiva dos envolvidos fomos traçando e construindo o nosso percurso de trabalho. Nossas análises e procedimentos metodológicos foram se construindo durante o processo de pesquisa. Segundo Thiollent (1985, p. 14) na pesquisa ação as “[...] pessoas implicadas tenham algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’”. Não se trata de simples levantamento de dados (...), com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (Thiollent, 1985, p. 14).

Na metodologia aqui escolhida, partimos do processo interativo-reflexivo no qual a ação-reflexão-pesquisa-ação foi condição para que os estudantes e professores construíssem os conhecimentos no campo das Ginásticas, com base na formação obtida, nas produções teóricas, no *lócus* da escola tendo a prática como fonte de investigação, de estudo, de problematização e de conhecimento. Esse tipo de pesquisa permitiu aos envolvidos associarem os conhecimentos teóricos tratados em suas aulas com a realidade da escola pública, favorecendo a explicação e compreensão de seus determinantes políticos e sociais e as possibilidades de transformação da mesma.

A viabilização deste estudo envolveu de modo participativo/associativo os professores que atuavam com o conteúdo das Ginásticas e outras disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina que se interessassem pela temática; os acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física e os professores de Educação Física e os alunos do Colégio de Aplicação/UEL.

O desenvolvimento do projeto envolveu diretamente professores do Colégio de Aplicação/UEL, os professores do Centro de Educação Física, em específico das disciplinas de Ginástica (1ª, 2ª. e 3ª. séries), os estudantes do curso de EDF/Licenciatura, matriculados nas séries indicadas e demais estudantes interessados na temática. E também, os estudantes do Colégio de Aplicação durante o momento de intervenção pedagógica sobre os conteúdos de Ginástica nas aulas de Educação Física. Durante os anos 2013, 2014 e 2015 foram promovidas reuniões de estudos periódicas professores do curso de licenciatura, estudantes do curso e professores do Colégio Aplicação com a finalidade de elucidar os propósitos do projeto, seu desenvolvimento nas escolas e as possibilidades de intervenção, a partir das problemáticas evidenciadas durante as observações realizadas nas aulas de Educação Física que ocorrem nas escolas. Salientamos que as reuniões aconteciam desde o início do projeto e ocorriam tanto no Centro de Educação Física e Esporte como na escola envolvida, as temáticas decorriam das etapas de desenvolvimento do projeto.

Considerando que o planejamento das ações na pesquisa ação é muito flexível, apresentamos o nosso roteiro, tido como um ponto de partida para o desenvolvimento do projeto integrado:

- Reuniões com os envolvidos na pesquisa: sendo esses os estudantes do curso de Licenciatura, os professores do Centro de Educação Física Esporte e os professores das escolas envolvidas. As reuniões eram realizadas quinzenalmente, nas quais algumas delas foram realizadas com a presença de todos os participantes da pesquisa; outras somente com os professores do curso de Licenciatura e das escolas, e ainda, professores do curso de Licenciatura com estudantes do curso.
- Observações das aulas de Educação Física: tendo como base buscar subsídios para organizar uma metodologia de Ginástica na escola, as observações realizavam-se nos turnos matutino e noturno, objetivando conhecer e aproximar o real a ser pesquisado e o diagnóstico da existência ou não de problemas, para posteriormente buscar formas de intervenção e superação. Esse processo foi subdividido em dois momentos: a) Em um primeiro momento participavam desse processo os estudantes da 3ª. série do curso de licenciatura (matutino e noturno). Com base nas observações das aulas os estudantes da 3ª. série faziam as intervenções pedagógicas seguindo o referencial teórico apresentado/discutido nas disciplinas de Ginásticas do curso (6EMH041 – Turmas 100 e 200). b) Em um segundo momento, os demais estudantes participantes do Projeto de Pesquisa realizavam as observações das aulas em diferentes momentos do desenvolvimento da pesquisa e nas diferentes séries a fim de colher subsídios para a organização do conhecimento da Ginástica nas diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio. Tais atividades eram feitas geralmente entre os meses de maio e junho, nos anos de 2013, 2014 e 2015 e envolvia os acadêmicos matriculados na disciplina Ginástica e Educação (6EMH041).
- O momento de intervenção: considerado de suma importância, pois a partir de cada contato com o real buscávamos o suporte teórico dos estudos das Ginásticas, bem como, efetivar relações transdisciplinares com os de demais campos do conhecimento (desenvolvimento motor, psicologia, fisiologia, artes, música, ética, entre outras) que nos permitia elaborar e propor formas de intervenção desses conhecimentos para as faixas-etárias envolvidas no projeto. Esse momento, realizado tanto pelos estudantes da disciplina da 3ª. série – matutino e noturno como dos estudantes participantes do Projeto de Pesquisa, foi assim caracterizado: a) atividades de ensino envolvendo os estudantes matriculados na disciplina Ginastica e Educação da 3ª. Série do curso de Licenciatura em EDF que após estudos teóricos sobre a base teórico-metodológica da Ginastica ministravam aulas nas escolas no Colégio de Aplicação, tendo as professoras da disciplina como orientadora das atividades acadêmicas e b) atividades de pesquisa: envolveu os demais estudantes participantes do Projeto de Pesquisa tendo como objetivo colher subsídios para a organização do conhecimento da Ginástica nas diferentes séries do Ensino Fundamental e Médio.
- Grupos de estudos: frente às situações de ensino e aprendizagem identificadas e aos desafios que as condições objetivas apresentavam, houve a necessidade de estudos teóricos com os professores de Educação Física da escola, da universidade e futuros professores do curso de Licenciatura. Esse foi um momento específico dos professores e estudantes do curso de Licenciatura participantes da pesquisa interessados na temática.
- Organização de Festivais de Ginástica: O Festival, organizado pelos acadêmicos dos segundos anos (diurnos e noturno) na disciplina “Teoria e metodologia da Ginástica”. Esse evento tem como objetivos fomentar a organização de eventos artístico-culturais no interior do curso de Licenciatura - Educação Física, bem como incentivar a participação dos estudantes em festivais

de Ginástica. Este evento é uma das avaliações propostas na disciplina e conta com a participação de todos os estudantes do 2º. ano do curso de licenciatura em EDF – turmas 0100 e 0200. Foi elaborado a partir dos conhecimentos estudados durante as aulas ao longo do desenvolvimento do projeto. Por meio das orientações obtidas em sala de aula e utilizando-se de horas extraclasse cada grupo de estudante pesquisou sobre determinada temática e elaborou a coreografia.

- Seminários com os professores (universidade e escolas) e estudantes do curso de Licenciatura: esse momento possibilitou aos professores (do curso de EDF/Licenciatura e das escolas) e futuros professores debaterem a partir dos problemas encontrados na realidade social e à luz dos estudos teóricos situações vivenciadas e ou observadas nas aulas de Educação Física escolar. Esse momento possibilitou uma avaliação sobre os trabalhos realizados ao mesmo tempo em que discutíamos alternativas metodológicas referentes ao ensino das atividades propostas no projeto em pauta.

Ressaltamos que a proposição metodológica se constituiu no âmbito do desenvolvimento desse Projeto Integrado, numa perspectiva global e complexa, sob a égide sistêmica. Dessa forma, não houve cisão entre teoria e prática, na qual num primeiro momento aconteciam os estudos teóricos seguido de futura intervenção prática, mas essa relação teoria e prática foram elementos fundantes de cada momento na implementação de cada etapa se constituindo numa autêntica práxis.

Contribuições para a formação inicial e continuada

Acreditamos que esse Projeto Integrado se consolidou num processo de construção, reconstrução e ressignificação das atividades Ginásticas realizadas no Curso de Licenciatura e também na escola envolvida, uma vez que considerava as situações vividas na escola e os conhecimentos produzidos no âmbito da universidade. Houve assim, uma forte relação entre professor da licenciatura, professores da escola, futuros professores de Educação Física do curso de Licenciatura da UEL e alunos do colégio de Aplicação/Uel. Então, desenvolver um de intervenção a partir do contexto de ensino e aprendizagem da escola possibilitou-nos mergulhar num mundo de incertezas, sendo um desafio à racionalidade, contrário às aparências, que colocou os conteúdos ensinados até então nas disciplinas de Ginásticas dos cursos de formação de professores em Educação Física e nas aulas de Educação Física escolar, num emaranhado de ordem e desordem. Na tentativa de romper com o objetivo, o absoluto, o incontestável buscamos formas de superar e desenvolver nossas ações. Enfim, este Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão colocou a produção acadêmica, o mundo-da-ciência a serviço do humano, em busca da transcendência e evolução do mundo-da-vida.

Referências

- Anjos, J. L. (1995). Corporeidade, higienismo e linguagem. Vitória: CEFD/UFES.
- Borges, C. (2005). A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: Borges, C. e Desbiens, J. (orgs.). Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança. Campinas, SP: Autores Associados, pp.157-190.
- Brasil. (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Conselho Nacional de Educação.
- Brasil (2015). Resolução CNE n2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Conselho Nacional de Educação*. Brasília: MEC.
- Castellani Filho, L. (1991). Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, pp. 34,75, 99.
- Cesário, M. (2008). Formação de professores de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores. São Carlos: UFSCar. Tese (Doutorado em Educação) Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de São Carlos.
- Cochran-Smith M. (2003). Learning and unlearning: the education of teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, v. 19, pp.5-28.
- Coletivo de Autores. (1992). Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo, Cortez.
- Contreras, J. (2002). Autonomia de professores. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo, Cortez.
- Marcelo, C. (1999). Formação de Professores: para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Portugal, Porto Editora.
- Mynaio, M. C. (1996). O desafio do conhecimento. 4ªed. São Paulo, HUCITEC-ABRASCO.
- Mizukami, M. G. N. (1996). Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: Reali, A. M. M. R. R. & Mizukami, M. G. N. (orgs.). Formação de Professores. São Carlos, EdUFSCar.
- Mizukami, M. G. N. et al. (2002). Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos, EdUFSCar.
- Neto, A. F. (org.). (1996). Pesquisa histórica na Educação Física brasileira. Vitória: CEFD /UFES.
- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). Formação e Avaliação de Professores. Porto, Portugal, Ed. Porto.
- Pérez Gómez, A. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.). Os professores e sua formação. 2ªed. Lisboa, Publicações Dom Quixote, pp. 93-114.
- Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (orgs.). (2002). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. Nova York, Basic Books, 1983.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- Soares, C. L. (1994). Educação Física: raízes europeias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados.

Soares, C. L. (1998). *Imagens da Educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas, SP: Autores Associados.

Souza, E. P. M. (1997). *Ginástica Geral: uma área do conhecimento da Educação Física*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ, Vozes.

Thiollent, M. (1985). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.

Zeichner, K. (1995). *Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. In: Nóvoa, A. (org.). *Os professores e sua formação*. 2ªed. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPACTOS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Fernanda Coelho
Bruna Rocha
Flaviana Toledo
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Sudeste
de Minas Gerais – Campus
Barbacena, Brasil

RESUMO

A formação profissional em Educação Física é marcada inicialmente pelo caráter prático e pela influência de médicos e militares, no entanto sempre esteve ligada à formação docente, o que começa a se alterar a partir de 1987 com a possibilidade de duas formações. Essa transformação se dá em consonância com interesses privatistas ligados ao setor educacional e com as transformações do mundo do trabalho que passam a advogar a formação de um trabalhador de novo tipo, o que se agrava a partir de 1990 e desembocam nas atuais resoluções que pautam a formação profissional em Educação Física no Brasil, aprovadas nos anos 2000. O objetivo do trabalho foi analisar os currículos de formação profissional de doze instituições de ensino superior em Educação Física no estado de Minas Gerais retiradas do sistema e-MEC, a que tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico para compreender as diferenças e semelhanças entre os cursos de licenciatura e bacharelado. Comparando as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e bacharelado, observamos que as diferenças são mínimas em relação aos conteúdos e cargas horárias com diferença na inclusão de disciplinas pedagógicas na licenciatura e de disciplinas de aperfeiçoamento no bacharelado. Assim, vemos que a oferta dos dois cursos tem como objetivo principal atender as demandas do capitalismo com a possibilidade da instituição privada ofertar dois diplomas, ampliando o tempo de permanência do aluno na mesma. Tendo em vista a grande proximidade em termos de conhecimentos ofertados nas duas formações, acreditamos que a restrição do campo de atuação profissional do licenciado é arbitrária e não condiz com as reais condições de atuar ou não em termos de formação. As atuais discussões acerca da formação única pautada na licenciatura podem representar um avanço na formação profissional da área e na atuação dos professores formados que hoje se encontram fragmentados em campos escolares e não-escolares, além de um avanço na organização da categoria na luta pela regulamentação do seu trabalho.

Palavras-chave: formação profissional; currículo; educação física.

Introdução

A Educação Física, inicialmente identificada com a *Gymnastica*, foi introduzida pela primeira vez no Brasil em 1841, no antigo Imperial Colégio de Pedro II (atual Colégio Pedro II) no Rio de Janeiro. Fundado em 1837, o objetivo da criação da escola foi oferecer aos filhos da boa sociedade imperial uma formação secundária abrangente e distintiva, própria à elite da época (CUNHA JUNIOR, 2008).

Diversas obras como Coletivo de Autores (1992); Darido (2003; 2005); Betti (1991) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), destacam que a concepção adotada, higienista e militarista, considerava a Educação Física como disciplina meramente prática, não necessitando de uma fundamentação teórica que desse suporte, por isso, não havia uma distinção evidente entre a Educação Física e a instrução militar, não sendo necessário para ensinar educação física dominar conhecimentos para além daqueles inerentes ao de um ex praticante (FERNANDES, 2009). Apenas após a criação Escola Nacional de Educação Física e Desportos ENEFD, no ano de 1941, passa-se a exigir o diploma de Licenciado para exercício da profissão.

A partir da década de 1960, há um crescimento expressivo de instituições formadoras em Educação Física, com viés tecnicista e formação voltada predominantemente para atuação docente em cursos de Licenciatura. Com a expansão do mercado de trabalho em Educação Física no Brasil, nas áreas não-escolares a partir da década de 1980, o Conselho Federal de Educação aprovou em 1987 a resolução n.03/87, que criou a possibilidade de oferta de cursos de bacharelado na área e toda formação profissional passou a ser realizada em quatro anos (SOUZA NETO et al, 2004).

A profissão Educação Física no Brasil é regulamentada em 1998, momento em que foi criado o Conselho Federal de Educação Física – CONFEF através da Lei nº 9696/98. Sob ingerência desse Conselho em articulação com ao CNE foi aprovado o Parecer CNE/CES 0138/2002 que reafirma a institucionalização da fragmentação da formação em Educação Física entre licenciatura e bacharelado (BRASIL, 2002).

Nozaki (2004) aponta que o Parecer CNE/CES 0138/2002 não representa um consenso na área da Educação Física: grupos posicionam-se contrários a este documento, especialmente pelo reconhecimento do retrocesso que o mesmo representa para a área. As ações resistivas referem-se ao posicionamento dos dirigentes das escolas de Educação Física, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), do Movimento Nacional contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) e da Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF).

Conforme indica Nozaki (2003):

Os dirigentes das escolas de Educação Física, no II Fórum Nacional das Instituições de Ensino Superior em Educação Física (2002), dirigem-se ao MEC e ao CNE e reivindicam a não publicação da resolução decorrente do Parecer CNE/CES 0138/2002; ademais, argumentam sobre a "[...] descaracterização da tradição histórica da formação acadêmica e profissional da educação física, reduzindo-a ao campo de intervenção sob uma concepção restrita de saúde.

Após a homologação da resolução CNE/CES 07/2004 que versa sobre os conteúdos específicos para a graduação em Educação Física, o Conselho Federal de Educação Física, em uma atitude controversa, começou a tentar impedir a atuação, dos graduados em Educação Física com a titulação em Licenciatura, nos campos não escolares tais como clubes, academias, hospitais etc, restringindo-o somente à escola e deixando os outros campos a cargo do bacharel sob o pretexto de que a Licenciatura a partir daquele momento deveria ser balizado somente pela resolução CNE/CP nº 01/2002 e 02/2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e carga horária mínima em todas as áreas e a resolução CNE/CES nº 07/2004 supracitada deveria orientar a formação nos cursos de bacharelado (CREF 4/SP).

Rodrigues (2012) defende ainda que, independente do campo de atuação profissional, a formação docente é a balizadora da formação em Educação Física:

(...) não tem sustentação do ponto de vista epistemológico a divisão da formação em educação física, e que ela se pauta numa interpretação equivocada acerca dos campos de intervenção da Educação Física, como se o professor da escola, do lazer, do campo da promoção da saúde ou do campo da estética, não se valesse nas várias situações, da docência que se expressa no trabalho pedagógico do trato específico de um determinado campo de conhecimento (2012, p.85).

Bracht (2004) indica que devido à onda de privatização no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, o número de cursos de Educação Física foi de 80 para um total de 400 entre os anos de 1970 e 2013. Para ele, tal dado demonstra a constante mudança no campo e sua tendência em atender as necessidades do mercado, estabelecendo, muitas vezes, uma relação comercial entre professores e alunos, esses últimos vistos como consumidores.

O ensino superior encontra-se em ampla expansão e, para o caso da Educação Física, os dados sinalizam ainda maior interesse das instituições privadas nesta formação e para além dela, vislumbrando a expansão de um mercado de bens e serviços vinculados às práticas corporais (SILVA 2015).

Esta “nova” política educacional que fragmenta este campo específico, não apenas desprestigia e desvaloriza a luta dos setores progressistas da área por uma identidade alicerçada numa formação generalista e competente, fundada na compreensão do direito de acesso a cultura corporal, como reforça um processo de alienação na formação para o trabalho, reforçando as dicotomias entre teoria e prática, público e privado, formação ampliada e formação especializada, ratificando o discurso em voga e reforçando uma trajetória histórica conservadora que está em curso no país desde o início do século passado. A educação, como processo sistemático de formação humana, de produção e socialização do conhecimento sistematizado pela humanidade, passa a estar cada vez mais constituída a partir dos discursos da eficácia, do lucro e da competitividade provenientes do mundo da economia política (SILVA et al. 2009).

O debate acerca da formação profissional em Educação Física no Brasil se encontra presente na área desde a criação de seus primeiros cursos durante a primeira metade do século XX (AZEVEDO, 2013) e em determinadas épocas da história aparece de forma mais intensa. A fragmentação da formação e a tentativa de cerceamento da atuação profissional dos licenciados em educação física no Brasil são a motivação e justificativa de nos debruçarmos sobre os estudos da atual condição em que se encontram os cursos de formação em Educação Física em Minas Gerais. Por compreendermos a importância do assunto e também o que ele acarreta na vida profissional dos docentes e discentes da área, decidimos pesquisar sobre o tema e para tal, analisamos os currículos de formação profissional de doze (12) instituições de ensino superior em Educação Física no estado de Minas Gerais das quais tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico para compreender as diferenças e semelhanças entre os currículos de licenciatura e bacharelado em Educação Física.

Metodologia

O referencial teórico reivindicado por essa pesquisa se assenta à luz do materialismo histórico dialético por entendermos que o referencial teórico não se trata apenas de um amontoado de autores fragmentados que se debruçam sobre o tema em questão, mas, fundamentalmente, como uma forma de se entender a realidade e a ciência.

Daqui depreendemos o entendimento da não existência da neutralidade axiológica e que, portanto, antes de se propor qualquer tipo de pesquisa, deve-se ter em pauta a partir de que concepção de mundo se fala.

Sobre a questão do referencial teórico, partimos de Kosik (1976):

Conhecemos o mundo, as coisas, os processos somente na medida em que os ‘criamos’, isto é, na medida em que os reproduzimos espiritualmente e intelectualmente. Essa reprodução espiritual da realidade só pode ser concebida como um dos muitos modos de relação prático-humana com a realidade, cuja dimensão mais essencial é a criação da realidade humano-social. Sem a criação da realidade humano-social não é possível sequer a reprodução espiritual e intelectual da realidade (p.226- grifos do autor).

Para tanto, o materialismo histórico dialético sustenta como critério de verdade a práxis social, a qual deve ser analisada à luz de categorias ligadas ao método, como a totalidade, a contradição, a mediação, a própria práxis entre outras.

Traçamos assim um diálogo com autores e trabalhos clássicos da área entendendo a sua contribuição para o avanço do conhecimento, como também nos debruçamos sobre trabalhos mais recentes, a fim de termos subsídios teóricos consistentes sobre a nossa temática.

Esse trabalho se pauta em uma análise qualitativa que, como afirma TURATO (2003), caracteriza-se principalmente pela profundidade de análise, a pesquisa de natureza qualitativa se preocupa basicamente com significados, opiniões e representações acerca de determinado fenômeno.

Utilizamos como material empírico o projeto pedagógico de doze instituições que oferecem cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física no estado de Minas Gerais. Desse material buscamos extrair o tipo de formação, a modalidade de oferta, categoria administrativa e o mercado profissional visado por cada curso.

Posteriormente, selecionamos os projetos pedagógicos das cinco instituições que oferecem os cursos de Licenciatura e Bacharelado simultaneamente com o objetivo de comparar as matrizes curriculares sob os aspectos das disciplinas ofertadas e carga horária destinada a elas.

Resultados

Em análise ao sistema eletrônico e-MEC realizado em novembro de 2015, verificamos que haviam cadastradas 93 (noventa e três) Instituições que oferecem curso de Educação Física no Estado de Minas Gerais, das quais analisamos 12 instituições que tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico, apesar das várias tentativas via telefone, *e-mail*.

Nessa análise observamos que das 12 (doze) instituições pesquisadas, 3 (três) oferecem o curso de licenciatura, 5 (cinco) oferecem ambas as modalidades (Licenciatura e Bacharelado) e 4 (quatro) oferecem somente o curso de bacharelado.

A Resolução CNE/CP 02/2002 responsável por instituir a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior prevê que a duração mínima dos cursos de licenciatura é de três anos, a carga horária mínima do curso é de 2800 horas e o estágio na educação básica tem que cumprir no mínimo 400 horas. Podemos observar que todos os cursos de licenciatura estão de acordo com a mesma, indo além da carga horária proposta de 2800 (duas mil e oitocentas) horas além de obedecerem às horas de estágio propostas, cumprindo às 400 horas recomendadas. Dentre essas instituições, destacamos o Instituto Federal do Sudeste de Minas campus Barbacena, que cumpre a carga horária prevista no estágio na educação básica e ainda exige o estágio no espaço não-escolar, com um total de 60 (sessenta horas).

Já a Resolução CNE/CP 04/2009 que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação em Educação Física, bacharelados, na modalidade presencial prevê que a carga horária mínima dos cursos é de 3200 horas distribuídos em quatro anos e os estágios, juntamente com as atividades complementares não deverão exceder a 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso, salvo nos casos de determinações específicas contidas nas respectivas Diretrizes Curriculares. Todos os cursos de bacharelado analisados atendem à determinação prevista, exceto o da Universidade Federal de Ouro Preto que no momento da pesquisa apresentava carga horária de 2855 horas para a integralização do curso, inferior às 3200 horas previstas.

Ao analisarmos o perfil de egresso, buscamos verificar qual o apontamento de cada instituição em relação ao mercado de trabalho: Todas as instituições que oferecem curso de licenciatura afirmam que o mercado de trabalho para o formando é na educação básica, exceto o Instituto Federal de Ciências e Tecnologia - campus Barbacena, que afirma que o campo de atuação de seus formandos é tanto na área escolar como na área não escolar. As instituições que ofertam o bacharelado afirmam que o campo de atuação de seus formandos é somente na área não escolar.

Embora não tenhamos encontrado evidências legais da restrição do campo de atuação dos professores de Educação Física formados nos cursos de licenciatura, parece haver uma tendência das Instituições que ofertam esse curso em apontar em seus perfis de egresso uma atuação pautada na Educação Básica.

Buscando em documentos que relatam sobre a atuação profissional no campo não-escolar, vemos que o único critério para o livre exercício da profissão é a inscrição nos Conselhos Regionais de Educação Física (CONFEF/CREF) e a posse do diploma obtido em curso de Educação Física oficialmente autorizado ou reconhecido como prevê a Lei 9.696/98 em seu artigo 2º, inciso I, sem a explicitação se é um diploma de licenciatura ou bacharelado e sim o diploma obtido em curso de Educação Física.

A lei 9696/98 que regulamenta a profissão Educação Física prevê ainda em seu artigo 3º:

Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

Com base nesses dados não consideramos razoável a restrição da atuação profissional dos Licenciados em Educação Física, podendo exercer livremente a sua profissão em todos os campos de atuação da área previstas no art. 3º da Lei nº 9.696/98, o que inclui em sua interpretação a atuação não só em colégios e universidades, mas também em academias, clubes e em outras áreas abrangentes³.

Para acrescentar, destacamos que a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 93.394/96), em seu art. 62, não impede o licenciado de atuar fora das escolas, e sim, prevê que apenas o licenciado poderá atuar em escolas, pois se comparado ao bacharelado, é o único curso com formação pedagógica no seu currículo e isso o habilita para essa atuação mais precisamente, na educação básica, como se vê da transcrição da norma:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LEI Nº 9.394/96).

³Essa tentativa de cerceamento da atuação nos campos não escolares se deu através de resolução interna do próprio CONFEF anos após a regulamentação.

Baseando nos dados acima, podemos perceber que as exigências são necessárias para a atuação na docência na educação básica mas não impeditivas de atuação em outras áreas.

A defesa da fragmentação da profissão pelos setores privatistas juntamente com o sistema CONFEF/CREF, preconiza que a formação em áreas específicas, em detrimento de uma formação generalista, atenderá de forma mais imediata às exigências do mercado de trabalho, sem no entanto se preocupar com as condições desse trabalho na atual fase de desenvolvimento capitalista.

Diante de tal polêmica sobre a formação em Licenciatura e Bacharelado e as áreas de atuação profissional, buscamos analisar e comparar as matrizes curriculares dos cursos de educação física das instituições que oferecem simultaneamente as duas formações, totalizando cinco instituições.

Verificamos que em todas as instituições, as disciplinas são classificadas e divididas em duas formações: formação específica e formação ampliada, sendo que a formação específica são as disciplinas que abrangem os conhecimentos que identificam a Educação Física, tais como as culturais do movimento humano; as técnico-instrumentais e as didático-pedagógicas. A formação ampliada por sua vez, se caracteriza pelas disciplinas que abrangem as seguintes dimensões do conhecimento: relação ser humano-sociedade; biológicas do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico. Assim, utilizamos esses critérios para representar os resultados da nossa pesquisa.

Na primeira instituição analisada (Universidade Federal de Lavras), observamos em sua formação específica na dimensão dos aspectos culturais do desenvolvimento humano, uma similaridade entre as disciplinas e carga horária de 61,53% em relação a ambos os cursos, já na dimensão dos aspectos técnico-instrumentais, o percentual de disciplinas iguais é de 91,48% e por fim uma similaridade que representa 62,06% na dimensão dos aspectos didático-pedagógicos. Já em relação à formação ampliada, a similaridade das disciplinas e carga horária é de 88,88% na dimensão relação ser-humano sociedade, de 54,83% na dimensão biológicas do corpo humano, de 62,06% na dimensão da produção do conhecimento científico e tecnológico e há uma igualdade de 100% na dimensão dos conhecimentos sobre equipamentos e materiais que é uma dimensão própria da instituição.

Ao analisar a Universidade Federal de Ouro Preto, os dados também apontam uma grande similaridade entre as disciplinas em ambas as formações (Licenciatura e Bacharelado), com os seguintes valores: 100% de igualdade nas disciplinas e carga horária das dimensões relação ser-humano sociedade e produção do conhecimento científico e tecnológico e ainda 80,32% na dimensão biológicas do corpo humano que representam a formação ampliada da instituição. A formação específica por sua vez, oferece 77,27% de disciplinas idênticas na dimensão dos aspectos culturais do desenvolvimento humano; 75% na dimensão dos aspectos técnico-instrumentais e por fim, 74,46% na dimensão dos aspectos didático-pedagógicos.

O Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Campus Muzambinho apresenta similaridade de 100% nas disciplinas e carga horária em todas as dimensões da formação ampliada e em sua formação específica, essa igualdade é de 80% na dimensão dos aspectos culturais do desenvolvimento humano; de 38,86% na dimensão dos aspectos técnico-instrumentais e de 9,06 na dimensão dos aspectos didático-pedagógicos.

Finalizando a nossa análise com a Universidade Federal de Viçosa e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri na qual destacamos que possuem o mesmo Projeto Político Pedagógico, quando analisada a formação específica, verificamos que em relação à dimensão dos aspectos culturais do desenvolvimento humano as disciplinas são equivalentes em um total de 76,53%; na dimensão dos aspectos técnico-instrumentais esse valor é de 71,42% e na dimensão dos aspectos didático-pedagógicos as disciplinas têm uma similaridade de 70,96%. Por fim, em sua formação ampliada, a porcentagem de similaridade entre os dois cursos é de 11,42% na dimensão relação ser-humano sociedade; de 83,33% na dimensão biológicas do corpo humano e de 60% na produção do conhecimento científico e tecnológico. Apresentamos nos quadros abaixo, de forma mais simplificada o descrito acima.

Baseando nas análises abaixo, verificamos que há uma média de 80,78% de similaridade entre as disciplinas da formação ampliada e de 64,94% nas disciplinas da formação específica, resultando em uma média de 72,86% de igualdade de disciplinas e carga horária de ambos os cursos (licenciatura e bacharelado). Essa análise nos mostra que as duas formações são muito próximas quanto aos conhecimentos e práticas. Observamos diferenças em relação às formações que, estão ligadas às áreas didático-pedagógicas ofertadas nos cursos de licenciatura e na maioria dos casos em disciplinas de aprofundamento no bacharelado, de conteúdos que foram abordados anteriormente em ambos os cursos como notamos claramente quando analisamos a Universidade Federal de Lavras. Nessa instituição, além de os alunos terem a disciplina de esportes coletivos e esportes individuais nas duas formações, no bacharelado eles ainda terão o Aprofundamento em esportes coletivos I, II, III e IV; Aprofundamento em esportes individuais I, II, III e IV.

Quadro 1 - percentual de similaridade entre disciplinas e carga horária dos cursos de licenciatura e bacharelado em educação física na formação ampliada

Instituição	Dimensão do conhecimento	Percentual
Universidade Federal de Lavras	Relação ser- humano sociedade	61,53%
	Biológicas do corpo humano	91,48%
	Produção do conhecimento científico e tecnológico	62,06%
	Conhecimentos sobre equipamentos e materiais	100%
Universidade Federal de Ouro Preto	Relação ser- humano sociedade	100%
	Biológicas do corpo humano	80,32%
	Produção do conhecimento científico e tecnológico	100%
Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho	Relação ser- humano sociedade	100%
	Biológicas do corpo humano	100%
	Produção do conhecimento científico e tecnológico	100%
Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Relação ser- humano sociedade	11,42%
	Biológicas do corpo humano	83,33%
	Produção do conhecimento científico e tecnológico	60%

Quadro 2 - percentual de similaridade entre disciplinas e carga horária dos cursos de licenciatura e bacharelado em educação física na formação específica

Instituição	Dimensão do conhecimento	Percentual
Universidade Federal de Lavras	Aspectos culturais do desenvolvimento humano	88,88%
	Aspectos técnico-instrumentais	54,83%
	Aspectos didático-pedagógicos	62,06%
Universidade Federal de Ouro Preto	Aspectos culturais do desenvolvimento humano	77,27%
	Aspectos técnico-instrumentais	75%
	Aspectos didático-pedagógicos	74,46%
Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho	Aspectos culturais do desenvolvimento humano	80%
	Aspectos técnico-instrumentais	38,86%
	Aspectos didático-pedagógicos	9,06%
Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Aspectos culturais do desenvolvimento humano	76,53%
	Aspectos técnico-instrumentais	71,42%
	Aspectos didático-pedagógicos	70,96%

Silva (2011, p. 82) ao analisar os cursos de licenciatura e bacharelado ofertados em uma instituição de ensino superior apontou dados semelhantes aos encontrados nas instituições analisadas nessa pesquisa e concluiu que “os dados demonstram uma clara dificuldade da instituição de ensino em definir as concepções, objetivos e perfis profissionais do seu curso, que realmente diferencie a licenciatura do bacharelado e que realmente se faça refletir na suas matrizes curriculares”.

Segundo ele, esse fato se dá pela falta de clareza das resoluções que norteiam a formação profissional em Educação Física, não garantindo aos cursos uma identidade própria.

Essa falta de identidade e a similaridade da formação ofertada nos cursos de licenciatura e bacharelado levam-nos a questionar a razoabilidade da restrição da atuação profissional nos graduados em licenciatura nos campos não-escolares.

O campo da educação física têm buscado se reorganizar no sentido de rever as diretrizes curriculares propostas para sua formação em busca de uma formação unitária, centrada na licenciatura, entendendo que a atuação docente deve ser o eixo balizador da formação, seja para atuação nos campos escolares ou não-escolares. A minuta do projeto de resolução que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, Licenciatura, discutida em audiência pública no dia 11 de dezembro de 2015 prevê:

Art. 3º. Os cursos de Educação Física deverão assegurar uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

Art. 7º. Os cursos de Bacharelado em Educação Física atualmente existentes entrarão em regime de extinção, a partir do ano letivo seguinte à publicação desta Resolução.

Entendemos que essa minuta, se aprovada será um avanço para a formação profissional em Educação Física e findará a discussão que permeia hoje a atuação do professor de Educação Física com a fragmentação da sua formação e conseqüente restrição do seu campo de atuação profissional.

Conclusão

Com esse estudo foi possível identificar que os cursos de bacharelado e licenciatura em Educação Física estão interligados entre questões profissionais e acadêmicas. Comparando as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, observamos que as diferenças são mínimas em relação aos conteúdos e cargas horárias. As formações ampliadas e específicas são representadas pelas mesmas disciplinas em ambos os cursos, a única diferença é a inclusão de disciplinas de cunho pedagógico na licenciatura e de disciplinas de aperfeiçoamento no bacharelado que servem como eletivas para a licenciatura. Compreendemos assim, que a oferta dos dois cursos tem como objetivo principal atender as demandas do capitalismo com a possibilidade da instituição privada ofertar dois diplomas, ampliando o tempo de permanência do aluno na mesma.

Tendo em vista a grande proximidade em termos de conhecimentos ofertados nos cursos de licenciatura e bacharelado, acreditamos que a restrição do campo de atuação profissional do licenciado é arbitrária e não condiz com as reais condições de atuar ou não em termos de formação.

As atuais discussões acerca da formação única pautada na licenciatura e na atividade docente como principal característica da Educação Física, pode representar um avanço na formação profissional da área e na atuação dos professores formados que hoje se encontram fragmentados em campos escolares e não-escolares e também um avanço na organização da categoria na luta pela regulamentação do seu trabalho, fato hoje permeado pela fragmentação do curso que faz com que os formados em bacharelado e licenciatura se dividam, dividindo assim a Educação Física.

Por fim, a pesquisa nos deixou mais próximos quanto a nossa realidade, notamos que o debate sobre a formação profissional em Educação Física deve ser contínuo, já que o mesmo tem influência no sistema em que estamos inseridos.

Referências

- Benites, L. C., Neto S. S. e Hunger, D. (2008) O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360
- Brasil, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.
- Brasil. Lei Nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educação física e cria os respectivos conselho federal e conselhos regionais de educação física. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 out. 1998. Seção 1.
- Conselho federal de educação física. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/crefs/>
- Dias, F. B. M. D. e Teixeira, D. R. (2010) Formação de professores de educação física: a atualidade do embate político. Revista Motrivivência, ano XXII, n. 35, p. 184-201,
- Dias, G. P. (2006) Empreendedorismo e educação: o Sebrae na escola. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- eMEC (2015). Disponível em: <www.emec.mec.gov.br>.
- Falcão, J. T. R. e Régner, J. (2000) Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243.
- Fernandes, A. (2009) A renovação na Educação Física escolar: desafios e perspectiva, Rio Claro, Brasil, Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 133
- Lemos, L. M. et al. (2012) As contradições do processo de elaboração das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação em Educação Física e os movimentos de resistência à submissão ao mercado. Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 27-49.
- Neto, S. S. et al. (2004) Formação Do Profissional De Educação Física No Brasil: Uma História Sob A Perspectiva Da Legislação Federal No Século Xx. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128.
- Nozaki, H. (1999) O mundo do trabalho e o reordenamento da Educação Física Brasileira. Revista da Educação Física/uem 10(1).
- Nozaki, H. (2015) Trabalho e educação na atualidade: mediações com a Educação Física brasileira. Santa Maria. v. 40, n. 1, p. 183-200.
- Nozaki, H.T. (2004) Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. 383f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Rodrigues, L. S. F. (2011) MNCR: 10 anos na luta pela regulamentação do trabalho. Feira de Santana, Bahia, UEFS Editora.
- Silva, O. O. N. et al. (2009) Disposições legais em Educação Física: ingerências do CONFEF na tentativa de restrição profissional. Revista Digital, Buenos Aires, ano 14n. 135.
- Silva, A. M. e Bedoya, V. M. (2015) Formação Profissional em Educação Física na América Latina Encontros, Diversidades e Desafios. Jundiaí, São Paulo. Paco Editorial.
- Silva, A. M. et al. (2009) A formação profissional em Educação Física e o processo político social. Goiania, Goiás, Pensar a prática v.12, n. 2.
- Turato, E. R. (2003) Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Ventura, P. R. V. (2010) A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos. 2010. 206 p. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

O ATLETISMO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E LIMITES NA VISÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Maria Silva

UNIFEB – Centro Universitário da
Fundação Educacional de
Barretos, S.P., Brasil

Zenaide Galvão

UNIFEB – Centro Universitário da
Fundação Educacional de
Barretos, S.P., Brasil
UMINHO – Universidade do
Minho – I.E./CIEC, Braga,
Portugal

RESUMO

Apesar de ser um elemento da Cultura Corporal de Movimento e considerado como um conteúdo clássico da Educação Física o atletismo é pouco difundido nas escolas e clubes brasileiros. Neste sentido, o objetivo deste estudo foi analisar o atletismo enquanto conteúdo das aulas de Educação Física nas escolas de Educação Básica - Ensino Fundamental de uma cidade da região de São Joaquim da Barra – SP / Brasil, bem como compreender a visão dos professores relacionada ao ensino aprendizagem deste elemento da Cultura Corporal de Movimento.

A amostra foi composta por 3 (três) professores de Educação Física, representantes de duas escolas. Foi realizada uma entrevista semiestruturada, contendo 14 (quatorze) questões, as quais tinham por objetivo investigar o pensamento e a ação dos professores com relação ao atletismo na escola.

Como resultados verificamos que todos os professores, ao analisar o atletismo enquanto disciplina da grade curricular do seu curso de Licenciatura em Educação Física, consideraram que as aulas foram suficientemente boas, adequadas e capazes de os qualificar para ministrar eficientemente este conteúdo na escola. Além disto, esses professores consideram o atletismo como um conteúdo importante a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física.

Entretanto, apesar deste discurso, constatamos que os professores envolvidos na pesquisa não desenvolvem este conteúdo em suas aulas, pois alegam não possuir espaço físico adequado, além da falta de materiais próprios para o ensino aprendizagem do atletismo.

Nesse sentido, chegamos a algumas conclusões: existe uma necessidade premente de pensar na sistematização do ensino da Educação Física em todos os níveis da Educação Básica em consonância com um programa de formação continuada/permanente dos professores que, não só o subsidie em suas dificuldades, mas que também evidencie suas experiências e possibilite uma prática reflexiva.

Palavras-chave: educação física escolar, atletismo e formação de professores.

Introdução

A Educação Física escolar no Brasil tem passado por transformações intensas desde a década de 1980. Antes deste período ela esteve atrelada a diferentes modelos. Dentre eles o militarismo, o qual considerava que os alunos deveriam ser fisicamente perfeitos e formados para o combate, para a luta; outro modelo era o esportivista, cujo objetivo era o rendimento máximo, a seleção dos alunos e alunas mais habilidosos para o esporte de alto nível, que pudessem representar o país (Betti, 1991; Darido & Sanches Neto, 2011).

Então, a partir da década de 1980, em oposição a esses modelos, cujos objetivos foram intensamente criticados, surgiram novas abordagens pedagógicas (Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-Superadora, Saúde Renovada, Crítico-Emancipatória, PCNs etc) para a Educação Física Escolar (Darido & Rangel, 2011). Cada qual com sua especificidade, mas que, de maneira geral valorizavam a inclusão de todos os alunos e a diversificação de conteúdos.

Entretanto, as abordagens que melhor alcançam a proposta da LDB lei n.º 9394/96 (BRASIL, 1996) que é formar cidadãos críticos e reflexivos, são aquelas que contemplam, que centram o ensino e aprendizagem da Educação Física escolar baseados na Cultura Corporal de Movimento.

Pertinente e interessante destacar é que, no Brasil, não temos um currículo unificado (nível federal) para a disciplina Educação Física na escola. O que existem são documentos elaborados pelos estados e municípios, os quais, em alguns casos são diretrizes e em outros são currículos obrigatórios. No caso do Estado de São Paulo, onde essa pesquisa foi realizada, existe uma proposta voltada para a Educação Básica a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

A Cultura Corporal de Movimento é entendida como uma parcela da cultura, um produto da sociedade, compreendida como um processo dinâmico capaz de se transformar e transformar a coletividade a qual pertencem os indivíduos. Ela indica conhecimentos passíveis de ser trabalhados na Educação Física escolar, pois trata-se de saberes produzidos em torno de práticas corporais (Brasil, 1998)

Neste sentido, segundo os PCNs (Brasil, 1998, p. 29), entende-se que a Educação Física

...como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida.

Para alguns autores (Brasil, 1997; Brasil, 1998; Soares et al 2009) a Educação Física deve ser desenvolvida considerando os elementos da Cultura Corporal de Movimento (CCM) e devem ter o objetivo de implementar a vivência de conhecimentos/habilidades da mesma, possibilitando aos alunos a autonomia para poder refletir, de maneira crítica, sobre suas vivências.

São considerados elementos da Cultura Corporal de Movimento as Atividades Rítmicas e Expressivas, os Jogos e Brincadeiras, as Ginásticas, as Lutas, a Capoeira, as Atividades Circenses, o Esporte etc. Dentro do Esporte encontramos grande diversidade de modalidades, dentre essas o Atletismo que é o foco principal desse estudo.

O motivo da escolha por esse tema foi para destacar a importância de se desenvolver o atletismo dentro da escola, pois ele é considerado um conteúdo clássico da Educação Física escolar. Esta modalidade esportiva proporciona ao estudante o autoconhecimento e o trabalho em equipe, além de possibilitar a inclusão, pois não só os alunos mais fortes e velozes podem vivenciá-lo, no atletismo (talvez mais do que em qualquer outra modalidade), cabe e tem oportunidade de praticar, e se destacar, as crianças e jovens de diferentes biótipos, além das crianças e jovens com deficiência.

Porém, a literatura, de um modo geral, denuncia que esse conteúdo é frequentemente negligenciado, na Educação Física escolar, por grande parte dos profissionais. O que nos levou a questionar: o que leva os professores de Educação Física a desenvolverem alguns conteúdos nas aulas em detrimento de outros? Nesse caso, o atletismo.

Oro (1984) ressalta que o profissional de Educação Física deve proporcionar a vivência do atletismo nas escolas, como um processo facilitador para o desenvolvimento do andar, correr, saltar, lançar e arremessar, fundamentos básicos da Educação Física que estão englobadas nesta modalidade. Neste sentido, o autor coloca que quando essas habilidades são desenvolvidas, principalmente, com a iniciação no Ensino Fundamental, dá a oportunidade para as crianças aprimorarem seu acervo motor. Além disso, acrescentamos que os alunos teriam a oportunidade de conhecer o seu corpo em suas possibilidades e limites.

Neste sentido, o objetivo deste estudo foi analisar o atletismo enquanto conteúdo das aulas de Educação Física nas escolas de Ensino Fundamental de uma cidade da região de São Joaquim da Barra/São Paulo/Brasil. Além disso, discutir a relevância de se desenvolver o atletismo dentro da escola nas aulas de Educação Física e analisar as possibilidades e limites dos professores no que se refere ao ensino aprendizagem do atletismo na escola.

Entre a Educação Física na escola e o atletismo

A Educação Física Escolar, independentemente de ser desta ou daquela forma, ela está presente na escola. O que significa que, em algum momento da história, além das disciplinas escolares mais tradicionais, como a Ciência, a Literatura e a Matemática, foi incorporado um outro componente curricular, que teria como foco central a atividade física, isto é, a Cultura Corporal de Movimento (BECKER, 2012).

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (Betti & Zuliani, 2002, p.7).

Isto indica que a Educação Física na escola vai além da prática, da reprodução de gestos esportivos, ela tem que ser significativa para o aluno. Os conhecimentos devem ser diversificados e aprofundados, ou seja, o jogo, o esporte, a dança e os demais elementos da Cultura Corporal de Movimento devem ser ensinados – aprendidos em todas as suas dimensões. Então, esporte é um dos conteúdos abordados nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, não é função da escola formar talentos esportivos, entretanto, segundo Caparroz (2003), geralmente, a Educação Física na escola é o primeiro lugar onde as crianças e os adolescentes vão vivenciar um esporte com supervisão, então não é possível negar o valor da escola em achar novos talentos esportivos. Nesse caso, o mesmo autor coloca que o professor detecta os possíveis talentos e, com a autorização dos responsáveis e concordância do estudante, encaminha tais alunos a um centro de treinamento fora da escola para explorar o seu potencial.

Caparroz (2003) reforça ainda que o esporte, no sistema escolar, é de tal dimensão, que se tem, então, não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. No esporte na escola, em muitos momentos o professor torna-se um treinador causando, em certos momentos, a exclusão ou a não inclusão de alunos nas aulas de Educação Física por não apresentarem, segundo esse professor, condições físicas e/ou técnicas adequadas. Restringe-se apenas no processo de ensino-aprendizagem de técnicas, onde o predominante são gestos automatizados e somente o professor-técnico domina e conhece, ou seja, o sentido do esporte e seu significado é compreendido pelo professor, aos alunos cabe executá-los da melhor forma, não havendo assim um possível questionamento sobre sua prática.

Cabe ao professor de Educação Física promover o entendimento do sentido do esporte na escola. Além disso, é preciso apresentar e discutir as demais dimensões do esporte: esporte de alto rendimento e esporte de lazer.

Partindo desta ideia, o objetivo de ensinar - aprender na Educação Física escolar é, como afirmado acima, possibilitar que os alunos tenham autonomia para refletir e discutir sobre os conteúdos apreendidos na escola e não somente se remeter a meras reproduções de gestos esportivos, por exemplo.

A Educação Física deve ser orientada no sentido de proporcionar prazer, conhecimento e vivência. Os alunos, além de tomar gosto pela vivência deve compreender a amplitude da prática da atividade física para a sua vida. Então, além da vivência é importante que o aluno compreenda os conteúdos em todas as suas dimensões: Conceitual, Procedimental e Atitudinal.

Tendo como exemplo o atletismo: na Dimensão Conceitual poderíamos abordar a história da modalidade e seus principais atletas, na Dimensão Procedimental a vivência das diferentes modalidades que compõe o atletismo e na Dimensão Atitudinal poderia ser abordada a relação de um aluno com o outro, dando ênfase ao respeito às diferenças de habilidade ou gênero.

Sendo assim o papel da Educação Física escolar ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas, mas inclui também os seus valores, onde busque verificar quais atitudes os alunos devem ter com os outros. E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (Darido & Rangel, 2011).

De acordo com Kirsch et al (1984) o desenvolvimento do atletismo dentro das aulas de Educação Física pode ocorrer de diversas formas (mesmo com a carência geral de infraestrutura esportiva), pois existem inúmeras possibilidades de adaptar instalações e equipamentos. Isso, inclusive é bastante abordado na literatura que trata da implementação desta modalidade na escola.

O atletismo no contexto escolar, pode ser fundamental por conta do desenvolvimento de capacidades e ampliação do acervo motor (habilidades motoras), os quais podem servir de base para outras vivências. Neste sentido, o lançar uma bola leve confunde-se com um passe ou um arremesso de handebol, o correr é fundamental em quase todas as modalidades que necessitam de locomoção, a ligação da corrida-impulsão para o salto em altura solicita ações semelhantes a preparação do saque do voleibol (Bragada, 2000).

Entretanto, vale destacar que não cabe à escola o desenvolvimento do atletismo como um esporte de alta performance ou, nas palavras de Limão et al (2004), as atividades de atletismo não devem ser elaboradas diferentes da realidade social e valores dos alunos.

Como já colocado, existem inúmeras possibilidades de implementar essa modalidade na escola, Soares et al. (2009) sugere a utilização de jogos baseados no atletismo, onde promovam o reconhecimento de si mesmo e das próprias possibilidades de ações sendo assim o atletismo deverá ser adaptado ao meio, ao número de alunos, aos materiais disponíveis ao tempo em que oferece oportunidades concretas de vivência no esporte. Kunz (1994) sugere que o atletismo (assim como qualquer outro conteúdo) seja desenvolvido naquilo que ele chama de transcendência de limites. Na primeira fase vem a "transcendência de limites por experimentação", onde os alunos manipulam o material, experimentam diferentes formas de correr, saltar e arremessar. Na fase seguinte "transcendência de limites pela aprendizagem" eles aprendem a executar formas de correr, saltar e arremessar com alguma técnica tradicional (saltar com a técnica do fosbury flop, por exemplo). E, por fim, na fase "transcendo limites criando" os alunos a partir das vivências irão criar novas formas de correr, saltar e arremessar desenvolvidas, principalmente, de maneira coletiva.

Metodologia

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo e descritivo. O recurso básico empregado foi a descrição. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos professores.

Participaram desse estudo três Professores de Educação Física que lecionam regularmente nas escolas de rede pública de ensino de uma cidade da região de São Joaquim da Barra – SP.

A opção, ou seja, a escolha da amostra foi por professores que ministraram aulas para uma das pesquisadoras, no período em que a mesma frequentava os Ensinos Fundamental e Médio, além de ser os professores observados pela mesma durante a realização do estágio obrigatória da disciplina Estágio Supervisionado III do Curso de Licenciatura em Educação Física do UNIFEB.

A escolha dos participantes é um número representativo para a cidade, pois apesar de ser apenas três, os professores que participaram do estudo são os únicos na cidade que ministram aulas no ensino fundamental anos finais, sendo que pequena cidade possui somente duas escolas neste nível de ensino.

Os três professores de Educação Física entrevistados se licenciaram entre 1975 e 2005 em instituições particulares no interior do Estado de São Paulo. Suas principais características serão apresentadas a seguir, durante a Discussão dos Resultados desse estudo.

Por uma questão de preservar o sigilo quanto à identidade dos professores, lhes atribuímos nomes fictícios: Maria, Thiago e Roberto.

Entre as técnicas para a obtenção dos dados escolheu-se a entrevista semiestruturada, a qual foi aplicada aos três professores pela própria pesquisadora.

Depois de coletados, os dados foram analisados a partir de eixos de análise construídos de acordo com as questões contidas na entrevista.

As respostas foram analisadas e agrupadas em tais eixos. A categorização das respostas, como afirma Minayo (1993), significa agrupar elementos, ideias ou expressões com características comuns ou que se relacionam entre si em torno de um conceito capaz de abranger todos esses itens. A partir disso as conclusões são articuladas.

Neste sentido, os eixos norteadores para a análise destes dados foram: Formação Profissional; Ação Pedagógica – Planejamento de Ensino e contexto de ensino e aprendizagem dos conteúdos; Atletismo – Perspectivas da Formação; Atletismo – Contexto da ação pedagógica.

Resultados e discussão

Tendo como objetivo a análise do atletismo enquanto conteúdo das aulas de Educação Física na escola, começamos a entrevista questionando sobre o local e o ano de formação dos professores. Constatamos que a Professora Maria se formou no ano de 1993 na cidade de Ribeirão Preto-SP, na Universidade de Ribeirão Preto – UNAERP; o Professor Thiago se formou em 2005 na cidade de Franca-SP na Universidade de Franca - UNIFRAN e o Professor Roberto se formou no ano de 1975 na cidade de Batatais-SP no Centro Universitário Claretiano.

A professora Maria trabalha na área da Educação Física escolar há dez anos, é pós-graduada em Treinamento Esportivo e em Educação Física Escolar, além de possuir alguns cursos de pequena duração. A professora trabalhou por cinco anos na escola assim que concluiu a licenciatura, mas depois decidiu trabalhar em academias de ginástica (ginásio) onde ficou por treze anos e, posteriormente, retornou à escola até o momento da realização desta pesquisa, ou seja, a professora totalizou dez anos trabalhos na área escolar.

O professor Thiago trabalha na área escolar desde o ano em que se formou em 2006, ou seja, há dez anos, considerando a recolha dos dados da pesquisa. Seis anos após a sua graduação ele iniciou um curso de especialização em Educação Física escolar; posteriormente se especializou em Personal Trainer e participou de um curso sobre Exercício, Obesidade e Emagrecimento.

Já o professor Roberto ministra aulas na Educação Física escolar há trinta anos, ele é pós-graduado em Educação Física Escolar e relata que, neste curso, o tema mais discutido foi à questão da inclusão.

Ao longo da entrevista perguntamos aos professores aspectos de sua graduação. Neste sentido, foi possível perceber, pelo ano de formação e pelo discurso dos professores, que os mesmos vieram de modelos de

formação diferentes. Roberto teve um tipo de formação mais tradicional; o professor Thiago veio de uma formação mais científica e Maria está no limite entre essas duas.

No contexto da ação pedagógica dos professores buscamos evidenciar o planejamento de ensino e a dimensão ensino aprendizagem. Notamos que apesar de ministrar aulas para o mesmo nível de ensino, no caso o Ensino Fundamental II, eles não utilizam do mesmo planejamento (ou seja, não desenvolvem os mesmos conteúdos) como relata a Professora Maria, e que em nossa opinião seria muito mais proveitoso para o aluno.

Seria interessante se todos os alunos pudessem ter a mesma oportunidade de ensino, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, desde que o professor não fique preso à utilização das propostas sem o necessário processo reflexivo sobre o material. É importante dizer que o planejamento de ensino é a base para o sucesso do processo ensino aprendizagem.

Perguntamos aos professores como eram elaborados seus planos de aula e quais conteúdos eles desenvolviam em suas aulas de Educação Física. Diante das falas, notamos que os professores tendem a desenvolver os esportes coletivos tradicionais (voleibol, futsal, basquetebol e handebol) com mais frequência em suas aulas e eles parecem buscar apenas o aprimoramento das habilidades motoras.

Diante disto, há de se pensar que a Educação Física tem uma significância maior dentro da escola, pois além de se trabalhar as habilidades motoras desses alunos é muito importante que eles saibam o que estão fazendo e não apenas reproduzindo movimentos.

Apontando diretamente para o atletismo, buscamos saber como o conteúdo foi desenvolvido no processo de formação inicial desses professores. Com base na fala dos professores notamos que eles tiveram todo o suporte para ministrar o conteúdo atletismo em suas aulas, pois eles relatam que tiveram uma boa base na sua graduação. Segundo Bragada (2000) a maioria dos professores de Educação Física, em geral, considera a disciplina Atletismo no curso de graduação, como um conteúdo de fundamental importância a ser desenvolvido na Educação Física Escolar.

Porém, em nossa opinião não basta ou não é suficiente, para levar o atletismo para as aulas de Educação Física na escola, ter vivenciado essa disciplina no curso de licenciatura, é preciso que o professor tenha um maior envolvimento para adequar o processo ensino aprendizagem desse conteúdo na escola.

Aproveitando o discurso dos professores sobre o conteúdo atletismo na graduação, nós perguntamos se eles ministram o atletismo nas aulas de Educação Física nas escolas onde trabalham.

Eles responderam que não desenvolvem o conteúdo, entretanto todos afirmaram que o atletismo deve fazer parte do planejamento anual, seus discursos corroboram com Darido (2000) e Soares (2009) quando afirmam que o atletismo permite desenvolver capacidades físicas como resistência, força, flexibilidade, velocidade e impulsão, além de estimular o raciocínio, a percepção e a agilidade e que no ambiente escolar ele pode se organizar e ainda buscar diferentes objetivos com a sua prática.

Ou seja, sabem da necessidade de uma introdução do atletismo, por conta de sua importância, entretanto, não o desenvolve.

Ao longo da entrevista também perguntamos aos professores como é o espaço que eles têm para trabalharem com o atletismo na escola e solicitamos que falassem sobre os materiais disponíveis para a prática da modalidade.

De acordo com os três professores a escola onde eles trabalham não tem um espaço suficiente para ministrar o conteúdo atletismo, alegam que o máximo que se podem fazer é trabalhar com as provas de corrida.

Em relação ao material do atletismo disponível, dois professores relatam que não têm esse material e que a direção da escola onde trabalham aponta não a instituição não tem condições financeiras para adquirir tais equipamentos. Enquanto o outro professor coloca que a escola onde trabalha possui material para desenvolver a modalidade, porém isso não acontece em suas aulas pela falta de espaço físico adequado.

Mas ao contrário do que os professores alegam, Matthiesen (2004) afirma que a importância de espaço físico e o material oficial para a prática do atletismo depende do objetivo que é buscado pelo docente nesta modalidade e também da clareza que o professor deve ter em relação ao seu papel como veiculador de conteúdo no âmbito escolar.

É notável que para ministrar uma aula de atletismo na escola não é necessário que a escola tenha uma pista de atletismo oficial, pois em uma quadra é possível ministrar uma boa aula, basta o professor fazer algumas adaptações construindo materiais alternativos, por exemplo.

Para Oliveira (2006) o aluno pode sim experimentar a modalidade de atletismo através de jogos e brincadeiras adaptadas às suas faixas etárias, que levam a uma compreensão dos movimentos realizados na modalidade.

Em seguida questionamos os professores sua opinião sobre atletismo, se eles o consideram importante para as aulas de Educação Física. Então constatamos que eles reconhecem o peso desta modalidade na vida das crianças, mas ainda assim não ministram este conteúdo. Mezzaroba (2006) justifica que mesmo conhecendo e sabendo da importância e necessidade da aplicação da modalidade do atletismo no âmbito escolar, os professores se acomodam em abordar esse conteúdo em suas aulas e colocam várias dificuldades para o seu desenvolvimento.

Considerações finais

O objetivo desse trabalho foi analisar o atletismo enquanto conteúdo das aulas de Educação Física nas escolas de Ensino Fundamental de uma cidade da região de São Joaquim da Barra – SP.

Com base nos resultados percebemos que, apesar dos professores relatarem ter feito um bom curso de graduação e uma professora ter buscado um Curso de Especialização em Atletismo, nenhum dos professores entrevistados ministram o conteúdo atletismo em suas aulas. A alegação para isso é a falta de infraestrutura e materiais adequados.

A partir deste estudo concluímos que é impossível negar aos alunos a prática do atletismo nas aulas de Educação Física, por inúmeras razões que vão desde a melhoria das capacidades físicas e ampliação do acervo motor dos alunos, as possibilidades de inclusão de todos os alunos até a constatação de que ele é um elemento da Cultura Corporal de Movimento e, portanto, deve ser apresentado, discutido, vivenciado de maneira ampla no âmbito da Educação Física escolar.

É necessário que os professores construam metodologias adequadas que possibilitem a autonomia dos alunos com relação aos elementos da Cultura Corporal de Movimento. Os professores necessitam incorporar em sua ação pedagógica a busca constante por novas possibilidades que possibilitem a ampliação dos conhecimentos significativos dos alunos

Pensando nisso acredita-se que incentivando o trabalho com o atletismo na escola e pensando na diversificação das atividades estaremos dando sustentação ao que acreditamos ser possível, que é a transformação da prática do atletismo no âmbito escolar.

Referências

- Becker, F. (2012). Atletismo um esporte da escola nas séries finais do Ensino Fundamental. (Monografia Licenciatura em Educação Física) Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma.
- Betti, M. & Zuliani, L.R. (2002). Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 1(1), 73-81. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>.
- Betti, M. (1991). Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento.
- Bragada, J. (2000). O Atletismo na Escola: proposta programática para abordagem dos lançamentos “leves”. Horizonte - Revista de Educação Física e Desporto, 17(99), 1-12. Disponível em: <http://www.catraios.pt/profs/salarecursos/matef/lleveshor.pdf>
- Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, 1º e 2º ciclos, v. 7, Brasília: MEC.
- Brasil. (1996). Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, 3.º e 4.º ciclos. Brasília: MEC.
- Caparroz, F.E. (2003). Entre a educação física na escola e a educação 2.ed. São Paulo: Phorte.
- Soares, C.L., Taffarel, C., Varja, E., Castellani Filho, L., Escobar, M., Bracht, V.(2009). Metodologia do Ensino de Educação Física. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Darido, S. C. (2011). Os conteúdos da Educação Física na escola. In: In: S.C. Darido & I.C.A. Rangel (coords). Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica (2ed). Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, p. 64-79.
- Darido, S.C. & Sanches Neto, L. (2011). O contexto da Educação Física na escola. In: S.C. Darido & I.C.A. Rangel (coords). Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica (2ed). Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, p.50-61.
- Kirsch, A. & Koch, D. & Oro, U. (1984). Antologia do Atletismo: Metodologia para a iniciação em escolas e clubes. Rio de Janeiro, RJ: ao livro técnico.
- Kunz, E. (1994). A transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí.
- Limão, k.; Luíza, M.; Godoi, A.C.; Anjos J.L.; Tavares, O. (2004). A Presença do Atletismo em Escolas do Município de Vitória. Biblioteca Eletrônica. Disponível em: http://escolar.universoef.com.br/container/gerenciador_de_arquivos/arquivos/212/a-presenca-do-atletismo-em-escolas.pdf
- Matthiesen, S. Q. (2004) Atletismo se aprende na escola. Jundiaí: Fontoura,
- Mezzaroba, C., Romansini, L.A., Moreira, E.L., Pereira, H., Souza, E.R. (2006). A visão dos acadêmicos de Educação Física quanto ao ensino do atletismo na escola. EF Deporte Revista Digital, 10(93). Disponível em <http://www.efdesportes.com/efd/atlet.htm>
- Minayo, M.C.S. (1993). Pesquisa social: Teoria Método e Criatividade. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Oliveira, M.C.M. (2006). Atletismo Escolar: Uma Proposta de Ensino na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Sprint.
- ORO, U., Koch, k e Kirch, A. (1984). Antologia do Atletismo – Metodologia para Iniciação em Escolas e clubes. Rio de Janeiro: Ao livro técnico.

A AÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DO PLANEJAMENTO ÀS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Maria Torino

UNIFEB – Centro Universitário da
Fundação Educacional de
Barretos, S.P., Brasil

Zenaide Galvão

UNIFEB – Centro Universitário da
Fundação Educacional de
Barretos, S.P., Brasil
UMINHO – Universidade do
Minho – I.E./CIEC, Braga,
Portugal

RESUMO

O presente trabalho buscou analisar a ação pedagógica de uma professora de Educação Física na sua capacidade de reflexão sobre a ação. Foi realizada uma pesquisa qualitativa. Participaram deste estudo uma professora que ministra aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I em uma escola da Região de São Joaquim da Barra, interior do Estado de São Paulo, Brasil. Para coleta dos dados, foram observadas quinze aulas e aplicada uma entrevista semiestruturada contendo treze questões com o intuito de abordar desde a formação profissional até o planejamento, além das possibilidades de reflexão na e sobre a ação pedagógica.

Os resultados indicaram que, apesar da professora indicar que sua ação pedagógica vai ao encontro de sua formação, considerada tradicional, sua ação pedagógica extrapola algumas características deste tipo de formação. Os conteúdos, geralmente centrados nos jogos e nas brincadeiras e iniciação ao esporte são, por vezes, apresentados em sua dimensão conceitual, mesmo que de maneira sumária. Além disto, ela trouxe elementos da Educação Física presentes na mídia para discussão em aula. Interessante constatar que a avaliação, apesar de não considerar todas as dimensões dos conteúdos, ultrapassa a questão da frequência, avaliando também a participação efetiva e a questão dos valores. Apesar disto, constatamos que a professora, em raros momentos, tece alguma reflexão sobre a sua ação.

Os resultados mostram que existe, na professora, a busca por uma ação pedagógica renovadora, mas as dificuldades para alcançar este objetivo esbarram na necessária ampliação do conhecimento aliado à sua tão valorosa experiência.

Neste sentido, é importante repensar a formação continuada para que a mesma tenha uma influência significativa na ação docente dos professores a partir das discussões sobre o professor reflexivo e seus saberes.

Palavras-chave: ação pedagógica; professor reflexivo; educação física escolar.

Introdução

Para um ensino e aprendizagem realmente significativos, é necessário que existam professores capacitados que cuja ação pedagógica vá ao encontro deste objetivo. Abordar a prática pedagógica do professor contemplando questões que perpassam pelo planejamento e estratégias de ensino, implica compreender a formação profissional desse professor.

Assim, o presente trabalho buscou analisar a ação pedagógica de uma professora de Educação Física na sua capacidade de reflexão sobre a ação.

O presente estudo pode ser relevante para assuntos relacionados a Educação Física escolar, principalmente voltados a formação de professores, podendo contribuir para que professores e acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física reflitam sobre as diversas possibilidades e limites que integram o fazer pedagógico do professor de Educação Física na escola, principalmente ligados ao planejamento e estratégias de ensino e aprendizagem.

Durante a formação, futuros professores ou que já atuam na área passam por um procedimento preparando-se para desenvolver suas funções docentes, neste período é importante que adquiram novos conhecimentos, onde o futuro professor é o sujeito de sua ação.

Sendo um processo complexo, a formação de professores consiste em múltiplas relações, geradas por diferentes dimensões, como a ética, a política, a social, a econômica e a humana. Sendo considerada em um preparo, onde consiste em educar para se tornar professor, tendo como a ação a educação (Piccolo, 2011).

É importante que o futuro professor resgate os aspectos humanos, oferecendo a oportunidade para que ele conheça o ser em sua totalidade e na sua historicidade, ou seja, “é preciso atentar-se para cada aspecto que integra a organização de uma formação profissional” (Piccolo, 2011 p.127).

Ao formar profissionais, é necessário ultrapassar os desafios de diferentes situações, a partir de propostas baseadas em novos paradigmas educacionais, onde visa formar professores com visão crítica da realidade, que seja criativo e participativo em suas ações, além disso é preciso construir currículos que não se regulem nas aplicações puras do conhecimento, o que, certamente desvincula a pesquisa da formação e atuação do professor (Piccolo, 2011)

Neste sentido, “é necessário produzir modelos de formação os quais possam influenciar procedimentos teóricos e metodológicos, que impulsionem possibilidades de reflexão para a ação” (Torino & Galvão 2016 p.16).

Há muitos estudos que abordam a formação de professores, no entanto Ilha; Marques e Krug (2009) notaram que apesar de todas as discussões sobre o assunto, a melhoria esperada não está sendo notada, fazendo com que tanto os alunos, ainda em formação, quanto os profissionais que já atuam, a buscar estratégias para conquistar seu desenvolvimento profissional.

Isso nos possibilita refletir sobre “ser professor” e o faremos considerando o pensamento de Hagemeyer (2004) quando coloca “que a natureza da profissão docente expressa uma crise a ser definida em suas causas a partir do próprio processo sociocultural vivido pelos professores” (p.73). Daí a importância de novas estratégias para utilizar na busca da melhoria da prática pedagógica e, de forma mais ampla, da boa profissionalidade.

Existem imensas possibilidades de implementar mudanças na formação inicial, as quais tenderiam a refletir na atuação dos professores, entretanto, alguns aspectos precisam ser respeitados, como preservar o tempo de graduação como um espaço de reflexão, produção, organização e disseminação do conhecimento; expressar uma arquitetura coerente na construção da grade curricular, seguindo a lógica do conhecimento; oferecer possibilidades de aplicação prática dos conhecimentos desenvolvidos em sala de aula (Piccolo, 2011)

Com relação a esse último item, espera-se do Curso de licenciatura em Educação Física que este desenvolva nos acadêmicos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes “possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”, tal como sugere Pimenta (1996).

Acima de qualquer coisa, faz-se necessário pensar nesta a formação crítico-reflexiva do professor vislumbrando uma atuação crítico reflexiva. Isto tendo em conta que, segundo McIntyre (1993 apud ORTIZ, 2003 p.3), “reflexão é o questionamento sistemático da própria prática, de modo a melhorar essa prática e a aprofundar o próprio conhecimento dela”.

Mas no que consiste compreender o profissional da educação como sendo um professor reflexivo? Para Alarcão (1996a), ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (p.175).

De acordo com a autora, os professores exercem uma importante função na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque possuem um pensamento centrado, “na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico[...] e a sua aquisição pelo aluno, reflectem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e sociedade em geral” (Alarcão, 1996, p.176).

É interessante que o professor tenha um olhar reflexivo sobre a própria prática, para Ortiz (2003), este olhar “pode e deve começar na licenciatura para que o aluno-professor possa se engajar mais tarde em sua

formação contínua” (p.2), além disso, o professor que se preocupa com a formação de seu aluno, precisa estar em um processo de educação permanente, de formação contínua.

A ação pedagógica do professor não pode ser concebida como um fazer eminentemente técnico, mas sim uma atividade reflexiva que se utiliza, conscientemente, da técnica.

Dessa maneira esses professores têm, na educação, um papel ativo e não um papel técnico “que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (ALARCÃO, 1996, p.176).

Entende-se que o professor sendo reflexivo é um profissional que ao lidar com “situações de incerteza e imprevisibilidade é capaz de agir corretamente sendo flexível e inteligente para resoluções dos problemas que ocorrem no cotidiano de sua prática docente” (Torino & Galvão, 2016 p.24).

A ação pedagógica do professor crítico reflexivo implica ter consciência de cada momento desta ação. Schon (2000), em sua obra, coloca que são necessárias as seguintes noções fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação, e reflexão sobre a ação.

Conhecimento na ação nada mais é que o conhecimento do saber fazer, a Reflexão na Ação, acontece no transcorrer da ação indicando que o professor está adaptando seu modo de agir conforme a situação, sendo capaz de perceber e intervir sobre ela imediatamente, sendo assim, a Reflexão sobre a Ação, é o momento que o professor toma consciência do que aconteceu do que ocorreu na aula, podendo ser através de uma descrição verbal (Schon, 2000).

Mas, qual as implicações disto no planejamento e nas estratégias de ensino e aprendizagem do professor? A resposta é o questionamento sistemático de sua própria prática, melhorando-a e adquirindo mais conhecimento.

Para um bom planejamento é importante a aproximação entre professor e aluno. Para García (1992 apud Ilha; Krug, 2013) existe um conjunto de habilidades importantes para a concretização de um ensino crítico-reflexivo que auxilia o professor durante sua ação pedagógica: como ter a capacidade de fazer um diagnóstico da turma e da escola (empíricas), analisar os dados e construir uma teoria (analíticas), emitir juízos sobre as consequências educativas (avaliativas); planejamento de ação, antecipação e implementação (estratégias); relacionar a análise com a prática (práticas); e comunicar e partilhar ideias com colegas (comunicativas). Acrescento também a importância das opiniões dos alunos para efetuar o planejamento das aulas, caracterizando o planejamento participativo.

O professor em seu trabalho docente deve manter um compromisso com os alunos e uma forte interação. Como na perspectiva Vygotskyana, que destaca importância da mediação na construção do conhecimento, e a necessidade da colaboração de todos os participantes em uma construção conjunta para conseguir algo, consistindo em educar os alunos sobre o mundo, abordando diversos assuntos como o da mídia e do meio tecnológico, elaborando uma transversalidade entre a disciplina Educação Física com outras (Ortiz, 2003).

No sentido de aprender e ter uma ação pedagógica satisfatória, Smyth (1992) e Freire (1970) ambos citados por Ortiz (2003) propõe formas de ação que podem auxiliar os professores no processo de reflexão. Eles consideram quatro ações: Descrever, Informar, Confrontar e Reconstruir.

É importante as quatro ações serem acrescentadas na prática pedagógica do professor, a seguir explicaremos as ações:

A ação de “Descrever” seria quando o professor analisa o seu fazer. “O que faço? O objetivo seria descrever eventos concretos de ensino, em que o professor revê suas ações longe do contexto onde ocorreram, o que lhe permite maior organização e possibilidade de visualizar, com clareza, as decisões tomadas em sala de aula. Sendo de grande importância o professor descrever como foi a aula naquele dia, problemas que está enfrentando, interações com seus alunos e colegas de trabalho, à medida que é um ponto de partida para a reflexão, um avanço para uma interpretação posterior (Smyth 1992 apud Ortiz, 2003, p. 6).

A ação de “Informar” seria a busca de significados. Tais como: “O que significa isto? Qual o significado das minhas ações? Sugere a procura por princípios que sustentam, de maneira consciente ou não as ações realizadas. A partir desta disto, o professor verbaliza aquilo que percebeu e adotou durante sua vida como aluno e professor (Smyth 1992 apud Ortiz, 2003).

A ação de “Confrontar” seria uma análise de suas próprias ações. Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma? Esta, então, é a hora de confrontar ideias e razões, é a hora de se perguntar e compreender porque age de uma maneira e não de outra ao ensinar (Smyth 1992 apud Ortiz, 2003)

E por fim a quarta ação, “Reconstruir”, seria uma reflexão de tudo que fez e um pensamento de transformar. “Como posso fazer diferente? Como posso me transformar?” (Smyth, 1992 apud Ortiz, 2003, p.6).

Certamente, após este exercício, os problemas que serão encontrados durante a ação pedagógica, serão mais fáceis para o professor solucionar, sendo fundamental para o desenvolvimento profissional, que os professores estejam constantemente avaliando a sua forma de ensinar, colaborando com o processo de aprendizagem dos alunos.

Metodologia

É uma pesquisa de natureza qualitativa e o recurso básico empregado foi a descrição. Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada aplicada a professora e observação sistemática de dez

aulas. O foco principal com a utilização dos instrumentos foi a ação pedagógica de uma professora de Educação Física.

Participou deste estudo uma professora que trabalha com 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal, localizada em uma cidade da região de São Joaquim da Barra. A opção, ou seja, a escolha da amostra, foi por uma professora que, a princípio, era professora bem-sucedida, ou seja, realizava um bom trabalho nas escolas em que atuava. Essas informações foram obtidas pela pesquisadora durante a realização do estágio obrigatório da disciplina Estágio Supervisionado II do Curso de Licenciatura em Educação Física do UNIFEB.

A professora observada (cujo nome fictício é Emília) é licenciada em Educação Física e se formou na década de 1990 em uma instituição particular no interior do Estado de São Paulo. As principais características dessa professora serão apresentadas durante a Análise e Discussão dos resultados desse estudo.

A análise dos resultados foi dividida em duas categorias: A ação pedagógica, que abrange o planejamento, os conteúdos as estratégias e avaliação da professora pesquisada e Os saberes e a reflexão sobre a ação, que diz respeito análise dos saberes da professora.

Resultados e discussões

A professora Emília formou-se em 1993, e já atua há seis anos em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, onde esta pesquisa foi realizada. Ela licenciou-se em Educação Física em uma universidade particular de ensino na cidade de Ribeirão Preto/SP.

De acordo com Betti & Betti (1996) na época de graduação da professora Emília, já no final dos anos 1980 e 1990 surgiu nos cursos de Educação Física o Modelo Técnico-Científico, o qual valorizava as Ciências Humanas e as disciplinas teóricas. O conceito de prática era ensinar a ensinar.

Neste sentido, as informações sobre a formação da professora Emília indicam que ela talvez tenha se formado na transição entre o modelo Técnico-Científico, mas certamente, com grandes resquícios do modelo Tradicional.

Além dos Curso de graduação achamos interessante questionar sobre os cursos de pós-graduação de média ou longa duração realizados pela professora. Emília concluiu dois cursos de Especialização: um em Treinamento Esportivo e outro em Educação Física Escolar este feito à distância. Ela também realizou cursos de Extensão em Natação e Prevenção de drogas ligada à área escolar, além de outros cursos com duração de trinta horas. Atualmente essa professora realiza Curso de Atletismo Escolar.

A busca pelo conhecimento e o aprimoramento da prática, facilita a maneira como o professor ministrará a aula, contornando diferentes empecilhos, além disso, possibilita um novo olhar direcionado aos problemas do cotidiano das aulas. Por isso, é muito importante os professores procurarem cursos de ação docente para enriquecer seus conhecimentos.

Nesse sentido, perguntamos a professora Emília, se existiam coisas que ela aprendeu ou viu de interessante em tais cursos que utilizava em suas aulas, e se eles tinham alguma influência na sua prática pedagógica, e sua resposta foi bem positiva, pois para ela devemos renovar sempre, pois as coisas vão mudando, e é sempre válido aprender mais.

A partir de sua resposta percebemos o quão é importante a busca por novos conhecimentos e aprimoramento do trabalho docente, interessante que em uma de suas respostas, ela fala sobre um material reciclável de atletismo que ela aprendeu a confeccionar, podendo ser feito juntamente com os alunos, algo que ela já havia visto, mas não imaginava que poderia estar confeccionando na escola com seus alunos. Esse tipo de ação enriquece a aula, traz ao aluno a vontade de usufruir daquilo que acabara de construir tornando, possivelmente, a aula mais atrativa e prazerosa.

A busca por aprender sempre mais, e manter-se atualizado é indispensável para um professor. O professor é responsável por novas descobertas e por diferentes tipos de experiências, boas ou não. Portanto, cabe a ele “aprimorar seus conhecimentos de maneira a desenvolver uma prática pedagógica que contemple, não apenas os aspectos físicos e motores dos alunos, mas também os componentes sociais, culturais e psicológicos” (Torino, Galvão 2016 p.34).

Nas palavras de Lima (2001) a “formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis” (p.30).

A ação pedagógica da professora: o planejamento, os conteúdos, as estratégias de ensino e a avaliação

A professora Emília nos relatou que o planejamento anual é feito individualmente por cada professor, ela não concorda com isso, pois não há um vínculo de um planejamento com o outro.

Concordamos com a professora à medida que é importante que os planejamentos tenham esse vínculo. O que Emília questiona, na verdade, é a necessidade da Sistematização dos Conteúdos na Educação Física. Isso traria diversos benefícios aos professores e alunos nas aulas.

Ao questionar se usa ou existe a possibilidade de utilizar a proposta do planejamento participativo, Emília relata que não usa e não há essa possibilidade.

Com relação aos conteúdos, solicitamos que a professora falasse sobre os conteúdos que desenvolve e as estratégias de ensino-aprendizagem, ela coloca que desenvolve os básicos, coordenação motora grossa e fina, lateralidade dentre outros.

Ao falar sobre isso, questionamos de onde vinham esses conhecimentos e ela nos responde que foi durante a graduação.

Ela mesmo concordou que seu curso de licenciatura estava centrado em um modelo mais tradicional, portanto mais específico, mais pautado na dimensão procedimental. Esse, provavelmente, é um dos motivos pelos quais em suas aulas, como veremos a seguir, a dimensão conceitual dos conteúdos não é tão desenvolvida, como seria interessante ser.

Nas aulas da professora Emília o conteúdo é voltado para iniciação ao esporte coletivo, mas também a alguns jogos e brincadeiras. Vale ressaltar, que quando realizamos as filmagens, estava na época dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos e sempre a professora Emília, juntamente com os alunos, discutiam todo começo de aula sobre as competições que estavam acontecendo, além de vivenciarem diversas atividades paralímpicas.

De acordo com os PCNs (Brasil, 1997) os conteúdos de ensino devem ser desenvolvidos considerando todas as suas dimensões: conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Ao analisar as aulas da professora, percebemos que ela tentava desenvolver os conteúdos nas três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal. Entretanto, a dimensão conceitual foi sempre muito breve. As aulas começavam sempre pela dimensão conceitual. Ela discutia sobre a atividade que seria realizada, e sempre proporciona feedback com seus alunos. É interessante ressaltar que durante toda a aula aspectos da dimensão atitudinal apareceram com frequência, em qualquer momento, quando houve a necessidade de intervenção a professora intervinha. Diante aos fatos observados, percebemos que a professora tenta trabalhar nas três dimensões, porém na entrevista quando perguntamos a ela durante o momento da aula o que ela observava e o que pensava, ela acabou por responder quase a mesma coisa, relacionada apenas a dimensão atitudinal.

Entretanto, percebendo que sua resposta foi pautada apenas na dimensão atitudinal, e não com relação ao ensino e aprendizagem dos conteúdos, aos objetivos se estão sendo atingidos ou não, resolvemos questionar-la sobre isso, porém a resposta ainda continuou sendo sobre a dimensão atitudinal.

Talvez, fosse necessária uma reflexão sobre como os objetivos, os conteúdos e as estratégias de ensino, que também podem ser responsáveis pelas atitudes dos alunos, estão sendo desenvolvidos. Um exemplo disso é a maneira como apresentamos, desenvolvemos e discutimos a competição dentro das aulas.

Além disso, a Educação Física tem um conjunto de conhecimentos, dos quais fazem parte os elementos da Cultura Corporal de Movimento, devem ser apresentados, ensinados, vivenciados, aprendidos pelos alunos.

Para completar essa parte da entrevista questionamos sobre o modo dela avaliar seus alunos, ela respondeu que avalia participação e frequência, e o desenvolvimento das atividades durante o bimestre, o interesse dos alunos, o convívio, a união o cooperativismo.

Percebemos um avanço com relação à avaliação. A professora não se remete apenas a avaliar a frequência, já observa a participação efetiva e alguns valores.

Para saber um pouco mais sobre a ação da professora perguntamos quais os embasamentos teóricos que norteavam sua Prática Pedagógica (Parâmetros Curriculares, livros, autores, abordagens pedagógicas etc).

Ela relatou que no momento estava se baseando na última atualização da Educação Física Escolar, e acrescentou que não tem costume de basear-se em teorias, ressaltando que vai mais para o lado prático.

Essas respostas nos possibilitaram refletir sobre a necessidade de repensar o formato da Formação Continuada para esses professores. Sem descartar os conhecimentos da professora, mas seria muito interessante a possibilidade de aliar tal conhecimento a uma base mais conceitual. É de extrema importância que o professor tenha um embasamento teórico para a realização de suas aulas, quanto mais for a busca de conhecimento seja eles através de livros, autores, abordagens pedagógicas, parâmetros ou outras, é essencial para o desenvolvimento de uma ação pedagógica que possibilite o ensino aprendizagem realmente significativos.

Por fim, solicitamos à professora que falasse sobre as dificuldades encontradas em sua ação pedagógica. Emília coloca que além dos espaços da quadra que ela tem que dividir com uma outra professora de Educação Física seria a falta de conhecimento sobre a importância desta disciplina no contexto escolar. Coisa que, em sua opinião, todos deveriam saber.

Os saberes e a reflexão sobre a ação

Para identificarmos quais saberes que a professora utiliza perguntamos a ela durante o momento da aula, o que ela observava, e o que pensava.

Como já relatado anteriormente ela se preocupa em observar as atitudes dos alunos. Sua preocupação está centrada, quase que exclusivamente para questão dos valores, das normas. Depois, questionamos ela sobre o que ela pensava após o término da aula, e quais ações usava. Ela volta-se para o aluno e questiona os motivos para aquilo que aconteceu, entretanto, não cogita a possibilidade de uma reflexão que transcenda essa aula e possa modificar as ações seguintes.

Para finalizar esse eixo perguntamos o que ela achava que era preciso saber para ser um bom professor de Educação Física? A sua resposta, foi em um primeiro momento, que o professor deve amar a profissão, amar

o que faz. Pois, a partir disto ele sente-se mais motivado para correr atrás do que almeja atingir, acabando por não relatar sobre os saberes que são necessários para uma boa prática pedagógica.

O saber na verdade consiste em uma soma de conhecimentos adquiridos tais como: sabedoria, erudição, cultura, prudência e sensatez ao agir, experiência, capacidade resultante da experiência; prática (Houaiss, 2001). Remetendo-nos a refletir sobre as questões que envolvem os conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo da sua formação e atuação docente.

Tardif (2002) afirma que os saberes são provenientes de fontes diversificadas. Esses saberes são os disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e as experiências.

Diante a isso, a partir das observações e da entrevista semiestruturada analisamos a ação docente da professora e concluímos que a, quase, totalidade dos seus saberes, estão relacionados aos Saberes Profissionais, os quais são transmitidos pela Instituição em que realizou o curso superior. Ou seja, percebemos durante as observações e entrevista que os diversos conteúdos que ela aprendeu durante o curso de licenciatura em Educação Física ainda influencia muito a sua ação pedagógica atual, porém com a participação dela em cursos de atualização foi incrementando a sua prática, e aprimorando suas estratégias de ensino.

Percebemos isso, no modo como ministra sua aula, mesmo formando em uma época que o ensino era completamente tecnicista, ela abrange outros conteúdos, deixando um pouco esse lado técnico.

Também ficou evidente no discurso e na prática da professora os Saberes Curriculares: Classificamos também como saber curricular pois tais saberes são apresentados sobre a forma de programas escolares, que os professores aprendem a aplicar a partir do currículo adotado pela escola, como exemplo na entrevista ela afirma que toda semana acontece as reuniões de HTPCs, e sempre há capacitações para os professores.

Os saberes disciplinares também são incrementados em suas práticas, pois são oriundos especificamente de cada área, no caso na área da Educação Física, são conhecimentos que ela mesmo produz, e integra igualmente à prática docente através da formação inicial e contínua.

Para Tardif (2002) é um desafio que requer uma visão de futuro, ligada a uma postura crítica que implica capacitações constante, estudo continuado, buscando procurar sempre manter-se atualizado, pois ensinar e aprender são requisitos fundamentais aos que se dedicam à Educação.

Para finalizar os saberes experiências, que são os saberes que mais integram na ação docente da professora, pois foram desenvolvidos durante o ensino de suas funções e na prática da profissão, baseando no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Entretanto, talvez pelo tipo de formação inicial ou continuada é um saber com baixo potencial de reflexão crítica sobre a própria ação.

Conclusão

Neste trabalho foi realizado uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de analisar a ação pedagógica de uma professora de Educação Física na sua capacidade de reflexão sobre a ação.

No desenrolar e aprofundamento deste estudo foi analisado a capacidade de resolução dos problemas do cotidiano escolar através do planejamento e estratégias de ensino, e a influência do processo de formação inicial e continuada em Educação Física na ação pedagógica da professora.

Chegamos à conclusão que a professora ainda não apresenta, em todos os momentos, o hábito de refletir amplamente sobre suas ações. Em alguns momentos notamos a reflexão na fase de impacto, ou seja, no momento da aula. Havendo a necessidade de ampliar o conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

A professora procura resolver os problemas do cotidiano escolar, mas as vezes por falta de algum embasamento teórico, ou pela falta de algum outro tipo de conhecimento encontra dificuldades, e acaba por não solucionar. A partir da coleta de dados, percebemos o quanto que a formação inicial da professora influencia em suas atitudes atualmente. Além disso, apesar do fato positivo que é a busca pela formação continuada, parece que os cursos realizados não têm influência significativa em sua ação docente.

Portanto, apesar da professora indicar que sua ação pedagógica vai ao encontro de sua formação, considerada tradicional, sua ação pedagógica extrapola algumas características deste tipo de formação. Os conteúdos, geralmente centrados nos jogos e nas brincadeiras e iniciação ao esporte são, por vezes, apresentados em sua dimensão conceitual, mesmo que de maneira sumária.

Além disto, ela trouxe elementos da Educação Física presentes na mídia para discussão em aula. Interessante constatar que a avaliação, apesar de não considerar todas as dimensões dos conteúdos, ultrapassa a questão da frequência, avaliando também a participação efetiva e a questão dos valores.

A partir dos resultados, constatamos que existe, na professora, a busca por uma ação pedagógica renovadora, mas as dificuldades para alcançar este objetivo esbarram na necessária ampliação do conhecimento aliado à sua tão valorosa experiência.

Neste sentido, é importante repensar a formação continuada para que a mesma tenha uma influência significativa na ação docente dos professores a partir das discussões sobre o professor reflexivo e seus saberes.

Mesmo havendo alguns estudos já realizados, ainda falta algo para que sirva como auxílio para que professores não tenham tantas dificuldades após a formação. Essa questão nos remete a refletir sobre a grade curricular que são oferecidas nos cursos de licenciatura em Educação Física. É necessário que durante a graduação existam disciplinas que auxiliem os professores a lidar com diversas dificuldades que aparecem no cotidiano da escola.

Referências

- Alarcão, I. Ser professor reflexivo. (1996). In: ____ (org). Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão. Editora Porto. Porto, Portugal. p. 171-189.
- Betti, I.C.R., Betti, M. (1996). Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. Motriz, 2(1),10-15. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT25102010165826.pdf>
- Brasil. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.
- Hagemeyer, R.C.C. (2004). Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. Educar em Revista, 24, 67-85. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a04.pdf>.
- Ilha, F.R.S.; Krug, H.N. (2013). A prática docente do professor de educação física escolar e a formação de alunos crítico – reflexivos. Pensar a Prática, 16(1), 1-319. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16556>
- Ilha, F.R.S.; Marques, M.N.; Krug, H.N. (2009). Grupo de estudos e pesquisas: uma possibilidade de desenvolvimento profissional de professores de Educação Física através da mobilização dos saberes docentes. Congresso Internacional De Educação, 6., Educação e tecnologias: sujeitos (des)conectados? UNISINOS, 2009. Disponível em: <http://boletimef.org/biblioteca/2707/Desenvolvimento-profissional-de-professores-de-Educacao-Fisica>
- Lima, M.S.L. (2001). A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional. (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ortiz, M.H. (2003). O professor reflexivo: (re)construindo o “ser” professor. IV Congresso de Educação do Movimento Humanidade Nova – Educação a fraternidade: um caminho possível? Vargem Grande Paulista.
- Piccolo, V.L.N. (2011). A formação de professores em Educação Física: desafios e propostas. In: R. Gimenez & M.T. Souza (orgs). Ensaio sobre contextos da formação profissional em Educação Física. Várzea Paulista, SP: Fontoura. pp. 127-140
- Pimenta, S.G. (1996). Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. R. Fac. Educ., São Paulo, 22(2), 72-89.
- Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. (2002). Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, Editora Vozes.
- Torino, M.A.B; Galvão, Z. (2016) A docência em educação física escolar: formação, atuação e saberes. (Monografia Licenciatura em Educação Física) UNIFEB Centro Universitário da Fundação Educacional de Barretos, Barretos.

UM RETRATO DE MOVIMENTO NA ESCOLA A TEMPO INTEIRO EM PORTUGAL - ESTUDO DE CASO SOBRE A ESCOLA BÁSICA SENHORA DA PIEDADE

António Faustino

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco, Portugal

João Serrano

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco, Portugal
FCT and CI&DETS (Pest-OE/CED/UI4016/2011)

Pedro Mendes

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco, Portugal

Rui Paulo

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco, Portugal

Samuel Honório

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco, Portugal
RECI (Research, Education and Community Intervention)

Marco Batista

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco, Portugal
RECI (Research, Education and Community Intervention)

João Petrica

Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Educação, Castelo Branco, Portugal
FCT and CI&DETS (Pest-OE/CED/UI4016/2011)

RESUMO

Os resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA) promoveram uma reflexão sobre o tempo e currículos escolares em diferentes países, levando ao aparecimento da “escola em tempo integral” como forma mais apropriada para melhorar os resultados escolares dos alunos.

Perceber como é que o movimento e o jogo são desenvolvidos na “escola em tempo integral”, através de um “retrato de movimento na escola”.

Para responder ao objetivo enunciado optámos por um estudo do tipo exploratório descritivo analítico efetuado numa escola da cidade de Castelo Branco. Foram usados como métodos para recolha dos dados: a observação (nos espaços exteriores e interiores), a análise documental (projeto educativo, plano anual de atividades e regulamento interno) e entrevistas semiestruturadas (ao diretor do agrupamento, a alunos e professoras). As entrevistas foram todas gravadas para posterior análise.

A apresentação dos resultados obedece a uma triangulação dos dados recolhidos. Constatamos que a escola tem uma estrutura do tempo escolar em blocos de 90 minutos; mas pouca possibilidade para o aluno de organizar o seu tempo de aprendizagem de maneira autónoma; um ensino orientado ao professor; um ensino cognitivo, sem movimento, com muito tempo para os alunos permanecerem sentados; separação entre o ensino de manhã e da tarde. Variedade de ofertas de movimento com uma perspetiva de sentido orientada ao desporto; uma cooperação estreita com parceiros externos, mas também com outro pessoal pedagógico da escola. Separação entre uma área escolar interna como uma área imóvel (sem movimento) e uma área escolar externa como uma área móvel. Os professores relatam um ensino móvel, os alunos nunca vivenciam um ensino móvel, mas também não foi observado qualquer ensino móvel. A escola estudada tem espaços, no entanto a forma como está configurado o espaço interior, bem como o mobiliário usado, as normas impostas e a gestão e abordagem das matérias escolares são claramente condicionadoras do movimento das crianças, havendo possibilidades de movimento e um tempo privilegiado de jogo essencialmente durante os intervalos escolares e atividades extraescolares.

Palavras-chave: estudos da criança; pedagogia do movimento; escola a tempo inteiro.

Introdução

Os resultados do *Programme for International Student Assessment* (PISA) promoveram uma reflexão sobre o tempo e currículos escolares em diferentes países, levando ao aparecimento da “escola em tempo integral” como forma mais apropriada para melhorar os resultados escolares dos alunos.

Se os alunos permanecem durante o dia inteiro na escola, podem ser mais apoiados individualmente e com isto os seus resultados escolares, em geral, ser melhorados. Além disso, com a implementação da escola (de período) integral podem ser melhor resolvidos problemas sociais, por exemplo, a desigualdade social no acesso à formação, a compatibilidade do exercício da profissão dos pais e a formação escolar dos filhos e, sobretudo, também, a tarefa educativa social da escola, do que na tradicional escola de meio turno (cf. Allemann-Ghionda, 2008: 198⁴; Holtappels, 2005). O ampliado tempo escolar levanta a questão, como uma escola, que funciona o dia inteiro, conduz a vida e a aprendizagem a um ritmo motivador para os alunos. Disso, se está consciente em todos os países: que a escola (de período) integral não pode ser um prolongamento da escola de meio dia. Tem antes de se tratar de uma nova concepção de escola em funcionamento o dia inteiro (cf. para a Alemanha Höhmann, Holtappels & Schnetzer, 2004).

O tema da “escola a tempo inteiro” na Alemanha e em Portugal⁵ tem elevada relevância nas políticas educacional e cultural atuais, mas o processo de escolas a tempo inteiro tem um desenvolvimento em diferentes taxas devido às diferentes condições económicas dos dois países.

Acompanhando as discussões, no âmbito da pedagogia escolar, sobre as transformações escolares, numa sociedade evoluída, observa-se que a escola primária é a que mais se desenvolveu (Kiper 1995⁶).

A base dos esforços que objetivam uma reforma, procuram aceitar as crianças assim como elas são; dentro das possibilidades, promovê-las individualmente e em grupo; entender a escola como um lugar de vivência, de aprendizagem e de experiências para as crianças e para os adultos que as acompanham. Os esforços “reformadores” concentram-se nas reformas internas como também nas externas, pois de uma maneira ou de outra, elas são dependentes e precisam uma da outra.

Como reformas internas entende-se as mudanças na configuração de uma aula, por exemplo, conseguir áreas de aprendizagem, formas de transmitir com orientação através de fenómenos, aprendizagem genética, compreensão de conteúdos auxiliados através da assimilação de temas sobre as formas de vida no mundo.

Aspectos centrais da reforma externa são por exemplo: a instituição de escolas de meio tempo, com horários escolares diferentes (horários variáveis para o início e encerramento), atividades matinais, diferentes horários escolares, atividades livres e especializadas. Além do mais, pensar na instituição de grupos de trabalho compreendendo diferentes idades; numa escola primária que compreenda 4 anos de estudos, tentando evitar assim uma seleção precoce dos alunos. No enumerar desses processos, não se pode perder de vista a noção da realidade, pois eles não correspondem à maioria das escolas “normais”, mas sim a uma minoria. Klafki (1997) estima que 25 a 30% das escolas primárias na Alemanha se reformaram pedagogicamente e que consequentemente trabalham de “uma forma aberta de dar aulas” (Hildebrandt & Laging, 1986). Na maioria das escolas primárias, porém, constata-se ainda o “quotidiano escolar” nas disciplinas e nos horários escolares e as escolas de um turno com cargas horárias cheias são ainda uma exceção.

Não obstante, Hildebrandt-Stramann (2003) pensa que “*a escola do futuro não será a escola de disciplinas, mas sim uma escola onde as crianças aprenderão em campos de aprendizagem e de experiência. Essas escolas deverão estar conectadas a campos de aprendizagem e de experiência extra-escolar*”.

As crianças querem e precisam movimentar-se. O movimento é para as crianças não apenas uma necessidade básica antropológica, mas também uma forma básica de acesso ao mundo (cf. Hildebrandt-Stramann, 2010). Neste sentido o movimento é um elemento importante de configuração da escola a tempo inteiro que se entende também como espaço de vida. À compreensão do movimento como uma forma especial do “encontro com o mundo” está associada uma ideia de movimento como possibilidade de experiência corporal sensorial que compreende o movimento como uma possibilidade específica de conhecimento e formação (cf. Laging, 2005; Hildebrandt-Stramann, 2010b). Face a tal compreensão fica claro que a necessidade de movimento na escola a tempo inteiro não só é vista apenas como compensação para evitar a carga de um dia de aula longo, para a distensão de uma aula sedentária insana ou como compensação para a falta de atividades de movimento em clubes desportivos, porém, **é entendida como meio para a configuração construtiva de um espaço de vida “escolar”**.

Associado às questões do desenvolvimento de processos de pesquisa do dia-a-dia escolar também foram motivo de pesquisa uma ampla gama de questões que o acompanham. Do ponto de vista pedagógico da ciência do movimento humano colocava-se a questão do significado do movimento, jogo e desporto numa escola em que as crianças e jovens ficam o dia todo. Do ponto de vista do movimento, surge a questão,

⁴ Mesmo que os argumentos em cada país sejam fortemente divergentes, não deixam de pertencer às “Caraterísticas Transnacionais” que se vêm desenvolvendo progressivamente como argumento para a implantação de escolas de período integral (cf. Allemann-Ghionda, 2008: 198; 2005: 202ss.).

⁵ A investigação foi parte de um Projeto de análise comparativa em dois países, Portugal e Alemanha, com a intenção de comparar resultados internacionais.

⁶ Kiper, H. (1995). *Grundschulpädagogik hat die Nase vorn*. Ausdifferenzierung – Etablierung – Impulse. Päd. Extra 23(3): 34–38, citado por Flick (2002).

como o movimento, o jogo e o desporto podem ser integrados nesta nova conceção e assim se tornarem uma contribuição autónoma de configuração da escola.

O objetivo deste trabalho consistiu em dar um contributo para uma caracterização da escola a tempo inteiro em Portugal, através do estudo de caso da Escola Senhora da Piedade.

Objetivos

A intenção principal do projeto de pesquisa foi a caracterização de uma escola a tempo inteiro com o enfoque para a consideração do movimento e do corpo.

1. Contribuir para um melhor conhecimento da escola a tempo.
2. Pesquisar o desenvolvimento de escolas a tempo inteiro centradas no tema movimento, jogo e desporto.
3. Pesquisar o significado de movimento, jogo e desporto nas escolas a tempo inteiro de Portugal.
- 4.1. Conhecer o ritmo da jornada escolar nas escolas a tempo inteiro de Portugal.
- 4.2. Perceber como se articula a relação entre aprendizagem concentrada e aprendizagem “movimentada” nas escolas a tempo inteiro.
5. Desenvolvimento e aplicação de métodos de pesquisa qualitativa (p.e. textos-fonte, que resultam da triangulação dos diferentes métodos).

Outra intenção do projeto de pesquisa foi desenvolver os assim chamados “retratos” de movimento na escola⁷ (ou retratos escolares) através de uma escola portuguesa, baseados em quatro campos de ação. Entendemos “retratos” de movimento na escola como estudos de caso, no intuito sistemático-científico com o objetivo de, no âmbito de pesquisa escolar individual orientada qualitativamente, apoiar as escolas na sua própria evolução e colaborar para a promoção da formação de teoria através de processos de comparação de casos. No âmbito deste projeto estava em foco a pesquisa escolar comparativa.

A partir dos “retratos” escolares derivou mais um objetivo: além dos resultados científicos seriam desenvolvidos materiais exemplares orientados na prática para um desenvolvimento de escolas a tempo inteiro orientadas no movimento.

Metodologia

Para responder ao objetivo enunciado optámos por um estudo do tipo exploratório descritivo analítico efetuado numa escola da cidade de Castelo Branco – a Escola Básica Nossa Senhora da Piedade. Foram usados como métodos para recolha dos dados: a observação (nos espaços exteriores e interiores), a análise documental (projeto educativo, plano anual de atividades e regulamento interno) e entrevistas semiestruturadas (à diretora da escola, a alunos e professoras).

Campos de ação

Numa escola existem muitos e distintos campos de ação, nos quais atividades de movimento podem assumir uma importante função de configuração. Na discussão atual sobre movimento na escola integral na Alemanha dominam especialmente quatro campos de ação, onde o movimento pode ser elemento importante da configuração da cultura escolar:

1. O ritmo do dia escolar;
2. Ofertas de movimento em cooperação com outras instituições de educação;
3. Movimento e espaço e tempo escolar;
4. Movimento e aula / movimento e aprendizagem⁸.

Estes campos de ação foram os campos específicos de investigação. Pode ser que noutros países existam outros campos de ação que são mais importantes para as culturas escolares. Neste caso estes campos poderiam ser substituídos através de outros campos.

A seguir são descritos os quatro campos de ação com a intenção de levantar perguntas, que podem ser investigadas. Depois será descrito o design de pesquisa e o procedimento do levantamento de dados.

1. Ritmo do dia escolar

Na discussão teórica sobre a ritmização dos processos de aprendizagem, são diferenciados três tipos de configuração temporal de um dia escolar⁹: a estruturação temporal, a ritmização externa e a ritmização interna. Por estruturação temporal entende-se a estruturação temporal do dia. Com isso, é entendida a divisão do dia escolar em blocos de 45 ou 90 minutos e o tempo de recreio, o início e o fim das aulas, o horário de almoço, etc. Por ritmização externa entende-se a estrutura interna dentro dos blocos pré-determinados, que é conduzida através do professor e dos alunos. Há ritmização externa pertence, por exemplo, a troca entre diferentes métodos de ensino ou entre diferentes situações de aprendizagem, entre fases de ensino dirigido e fases mais livres. Por ritmização interna entende-se a condução dos processos de

⁷ Relativamente à questão do desenvolvimento de “retratos” escolares, como exemplo de desenvolvimento escolar de inovação, leia-se Laging (2008).

⁸ Compare Hildebrandt-Stramann 2010, 2010a; Laging u.a. 2010.

⁹ Comp. Burk (2006) e Hildebrandt-Stramann (2012).

aprendizagem através da própria criança (no sentido: de desenvolver estratégias próprias de aprendizagem, perceber ajudas de aprendizagem, entrar em contato com outras crianças durante o processo de aprendizagem, configurar processos de descanso de maneira consciente, etc.). A ritmização interna é o ritmo de aprendizagem que segue o aprendiz na base do tempo de aprendizagem individual.

Escolas a tempo inteiro necessitam de um ritmo do dia escolar que proporcione uma relação adequada de fomentação de desenvolvimento entre aula e tempo livre, promoções e ofertas, trabalho de aprendizagem e pausas, cabeça e físico, de manhã e após o meio-dia. Aqui se poderia investigar a questão:

- a) como as escolas a tempo inteiro organizam ritmicamente o seu decurso do dia e
- b) como a escola a tempo inteiro pode desenvolver um decurso rítmico do dia, que possibilita uma relação equilibrada entre aprendizagem concentrada e distração “movimentada”?

2. Ofertas de movimento em cooperação com outras instituições de educação

Em escolas a tempo inteiro existe uma maior necessidade de ofertas de movimento e desporto para o acompanhamento e a formação juvenil fora de aula. Daí resultam as seguintes perguntas:

- a) Existem outras ofertas de movimento além da Expressão Físico-Motora e da Educação Física?
- b) Quem é responsável por estas ofertas de movimento?
- c) Existe uma cooperação entre a escola e instituições de formação extra-escolar (clubes, instituições particulares...)?
- d) Como podem ser oferecidas atividades de lazer orientadas ao movimento na escola a tempo inteiro para todas as crianças e jovens?

3. Movimento e espaço escolar

Se os alunos têm de permanecer o dia inteiro na escola e ali também se movimentar, então necessitam de espaços de movimento. O terreno é dividido em espaços formais e informais.

Daí resultam as seguintes perguntas:

- a) Que espaços de movimento formais e informais existem na escola a tempo inteiro?
- b) O espaço escolar (o prédio, o pátio da escola etc.) está configurado como espaço de movimento?
- c) Que atividades de movimento (formais e informais) os alunos realizam no espaço escolar?

4. Movimento e aula/movimento e aprendizagem

Um motivo para a implantação de escolas a tempo inteiro é a mudança da configuração didático-metódica de ensino (cf. Tillmann, 2006). Associado a isto está o conhecimento de que as configurações de ensino baseadas na conexão de movimento e aprendizagem contribuem para a fomentação de resultados escolares.

Do ponto de vista da pedagogia do movimento surge a questão, se na aula de matéria duma disciplina é integrado o movimento e assim acontece algo como aprendizagem movimentada (cf. Riegel & Hildebrandt-Stramann, 2009).

Na teoria da “aprendizagem móvel” (comp. Hildebrandt-Stramann, 2009), distinguem-se dois tipos de aprendizagem móvel: aprendizagem com movimento e aprendizagem através de movimento. No tipo de “aprendizagem com movimento”, acontece movimento durante o ensino, mas sem uma ligação ao assunto e/ou ao tema da aula. Exemplos para uma “aprendizagem com movimento” são intervalos de movimento, é um ensino organizado em estações, onde os alunos têm que movimentar-se de uma estação para a outra, a possibilidade dos alunos aprenderem em diferentes atitudes do corpo (deitando, lendo num púlpito, sentando no mobiliário móvel, etc.). No tipo de “aprendizagem através de movimento”, o movimento é utilizado como um meio para ganhar conhecimentos, experiências sobre o assunto/o tema tratado. Isso acontece quando os alunos são convidados, num tema de Geometria por exemplo, a formar com o corpo formas geométricas, tanto em pé quanto deitados no chão, quando recebem a tarefa, apresentar através dum “jogo de teatro” ou um “jogo de cenas” o sentido fundamental de um texto literário, ou na Física, quando recebem a tarefa de sentir a força do ar e da água ou a força centrífuga (comp. Hildebrandt-Stramann, 2009c).

Daí a dedução das seguintes perguntas:

- a) O tempo escolar (numa escola a tempo inteiro) é aproveitado para a configuração integral de processos de formação sob a integração das dimensões físicas/corporais e com isto aproveitado para a fomentação da aprendizagem de todas as crianças?
- b) Se o ensino regular está configurado com movimento, quando não está como poderia ser configurado com movimento?
- c) Como pode ser bem sucedido o aproveitamento do tempo adicional em escolas a tempo inteiro, não só para a fomentação de resultados cognitivos nas disciplinas principais, mas também para a fomentação de competências de movimento ou – generalizado – de experiências estéticas através do desporto, da arte e da música?

Instrumentos

Design de pesquisa e procedimento do levantamento de dados

«Um procedimento é uma forma de progredir em direcção a um objectivo. Expôr o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação. Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados» (Quivy & Campenhoudt, 2003: 25).

Com a metodologia utilizada pretendemos uma caracterização qualitativa ao nível macro (escola) e ao nível micro (sala ou recreio), ou seja captar a influência dos condicionamentos estruturais na construção do movimento, jogo e desporto.

Conscientes de que «só é possível escolher uma técnica de pesquisa quando se têm uma ideia da natureza dos dados a recolher, o que implica que se comece por definir bem o projecto» (Quivy & Campenhoudt, 2003: 22-23).

Para o efeito realizou-se um estudo de caso com base em entrevistas semiestruturadas à diretora, grupos de alunos e um grupo de professores, discussões de grupos de alunos e professoras e análise de documentos (Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno).

Um estudo de caso apresenta três fases de desenvolvimento que se caracterizam da seguinte forma: inicialmente, há a fase exploratória, num segundo momento, há a delimitação do estudo e a recolha de dados, e, num terceiro momento, há a análise sistemática desses dados, culminando na realização do relatório.

A fase inicial constitui a preparação do terreno de pesquisa. É o momento de definir o objeto, de especificar os pontos críticos e as questões que serão levantadas, do contato com o campo e com os sujeitos envolvidos, de selecionar as fontes que servirão para a recolha dos dados.

Depois deve-se identificar os contornos do problema a ser estudado, podendo, então, proceder-se à recolha sistemática dos dados, utilizando os instrumentos selecionados como mais adequados para caracterizar a problemática.

O terceiro momento que representa o desenvolvimento do estudo de caso é a fase de análise dos dados e da elaboração do relatório. Desde o início, há uma preocupação em selecionar as informações para que elas possam ser disponibilizadas aos que se interessarem.

Assim, selecionámos uma escola, o Jardim-Escola João de Deus.

Em seguida os seus atores: diretores, professores e alunos.

Na composição do desenho metodológico desta investigação tentámos criar condições para que ao longo da investigação se estabelecesse um diálogo permanente entre o paradigma de partida e as operações de recolha e tratamento da informação pertinente.

Procedimentos

Para a realização dos “retratos” escolares orientados na vida de movimento das crianças foram utilizados três processos de levantamento de dados (realizados nos dias 12 e 13 de novembro de 2014):

1. Entrevistas semi-estruturadas (Flick, 2002, pp.77seg.) com diretores de escola, professores e alunos para registrar os pontos de vista subjetivos
 - 1 Dirigente (a Diretora do Jardim-Escola)
 - Um grupo de 4-6 Alunos do 4.º Ano
2. Observações (participantes) (Flick, 2002, pp. 137seg.) durante todo o dia escolar, das pausas e intervalos até às aulas e ofertas além das aulas no sentido de descrições de método não estandardizadas
 - Assistência a uma aula do 1.º Ciclo
3. Discussões em grupos com parte do corpo docente em todas as escolas para o esclarecimento das posições e pareceres dos grupos em vista do horizonte do questionamento da pesquisa, que se manifesta num guia de conversação (Flick, 2002, pp. 116seg.).
 - Um grupo de 3-4 Professores do 1.º Ciclo

Registro dos dados

Todas as entrevistas foram registadas com gravadores audio e depois transcritas. As observações foram registadas em notas de campo. Contudo, estas notas orientaram-se pelo guião de observação. Independente dos problemas que estão ligados com as transcrições (comp. Flick, 2002: 174) e com as notas de campo (comp. Flick, 2002: 171), através das transcrições e através da organização textual (a adição) das notas de campo, recebemos um novo texto e, com o novo texto, uma nova realidade (comp. Flick, 2002: 176).

Elaboração do texto de fonte científico

O conjunto de dados obtidos permitiu efetuar textos-fonte que serviram como um primeiro retrato escolar.

Flick denomina este processo da transformação do texto original para um texto científico de base como “*codificação teórica*” (2002: 180). “*A codificação teórica é o procedimento usado para analisar os dados colhidos, com o objectivo de elaborar uma teoria enraizada*” (Flick, 2002: 180). Na teoria, distinguem-se diversos procedimentos de tratamento do texto no processo de interpretação. “*São designados pelos termos ‘codificação aberta’, ‘codificação axial’, ‘codificação selectiva’ e ‘codificação temática’*” (Flick, 2002: 180). São procedimentos não claramente distintos uns dos outros e também não são fases separadas do processo. São diferentes maneiras de tratar o material textual, “*entre os quais o investigador se move e que combina, se necessário*” (Flick, 2002: 180). No presente estudo, foi utilizado especialmente o tipo da “codificação temática” (Flick, 2002, p. 188). Os dados transcritos e adicionados foram codificados segundo os temas dos campos da investigação e reunidos num novo texto, o texto de fonte científico.

Este procedimento denomina-se “*triangulação dos dados*” (Denzin, 1989b: 237, 241; Flick, 2002: 231). Triangulação significa “*a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspectivas teóricas, no tratamento de um fenómeno*” (Flick, 2002: 231). No caso presente, triangulamos os dados que resultam do uso de métodos diferentes de produção de dados. São os métodos acima mencionados: a entrevista semi-estruturada, a observação participante, a discussão em grupos e a análise de documentos. Segundo Flick (2002: 231-232), “*a triangulação pode ser um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com métodos qualitativos. Enraizar não significa, aqui, testar resultados, mas ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento*”. Na nossa pesquisa, através da triangulação dos dados, ganhamos um texto sobre a escola investigada que chamamos “texto científico de fonte”. Este texto contém somente dados que são organizados segundo os temas importantes (os campos da investigação) das escolas a tempo inteiro. Este agrupamento segundo os temas (os campos da investigação) oferece-nos uma imagem mais clara e sistemática sobre o significado do movimento nesta escola a tempo inteiro.

O texto de fonte científico se distingue entre outros pontos por uma

- seleção de materiais refletida teoricamente baseada em temas diretrizes e
- a junção de fontes de diferentes origens metodológicas.

Mas o texto de fonte científico não é somente uma adição dos dados agrupados tematicamente, mas sim um texto que reduz o material original, parafraseando e resumindo os textos do material original. Este texto entendemo-lo como um novo tipo de dado, que é a base para a interpretação. “*A interpretação dos dados*” (no nosso caso, do texto científico de fonte, R. Hild. Str.) “*é o cerne da investigação qualitativa*” (Flick, 2002: 179). O resultado desta interpretação é o retrato de escola. O retrato de escola serve como resultado de um “*estudo de caso*” (Flick, 2002: 216).

Os “retratos” de escola serão reunidos num texto autónomo, descritivo e discutível, tematicamente estruturados na base dos dados do “texto de fonte científico”. Em suma se trata de descrever a realidade da escola referente às perspectivas de movimento e indicar perspectivas de desenvolvimento para uma integração de movimento na respetiva estrutura escolar. O “portrait” escolar é estreitamente orientado na escola individual, ele se dirige diretamente à escola com a finalidade do aconselhamento e da intervenção.

Prova/amostra – escola participante

Como fica claro no design da pesquisa, trata-se de uma investigação qualitativa, isto é uma investigação que trabalha com métodos qualitativos de levantamento de dados. Estudos qualitativos não pretendem ter representatividade, mas têm o seu valor no quadro dos estudos de caso. Porque estudos de casos são muito abrangentes no tempo, podem ser considerados no projeto intercultural somente números limitados de casos. Partimos da opinião que, em cada retrato escolar, podem ser elaborados os temas centrais de cada escola no quadro do desenvolvimento para uma escola integral a ser oferecidas com uma perspectiva de desenvolvimento. Cada escola serve como um caso. Na pesquisa escolar, estudos de caso têm a sua posição, por um lado, entre casos que são aproveitáveis didaticamente, por exemplo, para a legitimação de uma concepção didática ou, por outro lado, para análises de caso cientificamente controlados com a função da configuração de uma teoria. O objetivo da elaboração de uma teoria terá que ficar em aberto, em face do tempo limitado da cooperação comum.

Conclusão

A Escola Básica Nossa Senhora da Piedade está inserida na zona antiga da cidade próxima do centro cívico, ocupa um edifício em granito, cuja construção remonta aos anos, de acordo com uma tipologia da época que seguiu o “Plano dos Centenários”. Envolvendo o edifício existe um espaço limitado por um muro, que serve de pátio de recreio.

A escola parece uma “prisão aberta”. Além disso, a forma como está configurado o espaço interior, bem como mobiliário usado, as normas impostas e a gestão e abordagem das matérias escolares são claramente condicionadoras do movimento das crianças, havendo possibilidades de movimento e um tempo privilegiado de jogo essencialmente durante os intervalos escolares e atividades extra-curriculares.

Através da sua análise pode-se concluir que:

1. No momento em que decorreu o estudo o Agrupamento estava num processo de transição, sendo presidido por uma comissão administrativa provisória, pelo que estavam em vigor 3 Projetos Educativos e 3 Regulamentos Internos. Naquele que respeitava a um dos Agrupamentos anteriores, onde a Escola Básica Nossa Senhora da Piedade estava integrada, as intenções educativas vinculadas no Projeto Educativo (2010/2013, p. 29) eram:

- Promover a criação de meios indispensáveis e capazes de proporcionar a todos os alunos condições para que atinjam aquilo a que toda a comunidade escolar se propõe: o sucesso.
- Desenvolver medidas com carácter social e organizacional para promover o sucesso escolar, combater o insucesso e o abandono escolares.
- Promover a integração de todos os alunos na comunidade escolar, reforçando a capacidade pedagógica dos estabelecimentos e o aproveitamento racional dos recursos existentes, através da uniformização das ações educativas e estabelecendo uma maior dinâmica entre a escola e a comunidade no sentido de valorizar o desempenho escolar do aluno, de acordo com os princípios de trabalho, respeito, solidariedade e civismo.

Com esta análise podemos verificar que não existe qualquer tipo de referência ao movimento (ou até mesmo a educação física), o que nos induz a pressupor que não existe um cuidado com o corpo nem com a importância das crianças se movimentarem. A única referência (p.18) diz respeito ao Desporto Escolar que é dirigida aos alunos do 2.º e 3.º Ciclos.

O significado de movimento para a Escola Básica Nossa Senhora da Piedade fica claro no aspeto de que a localização temporal das sessões de Expressão Físico-Motora, são colocadas no decurso do dia no período da tarde, visto que a manhã é sempre entregue a disciplinas mais teóricas [nas palavras do Diretor do Agrupamento existe «uma preocupação maior em privilegiar o período da manhã para as chamadas disciplinas (a língua portuguesa, a matemática ou as ciências) mais estruturantes»].

2. A Escola Básica Nossa Senhora da Piedade tem uma estruturação temporal com as atividades distribuídas por dois turnos, com atividades extra-curriculares e com a componente de apoio à família, com almoços e prolongamento de horário de entrada e saída (escola aberta das 7.30 às 18.30). O 1.º Ciclo inicia-se às 9 da manhã em blocos de 90 minutos e continua das 13h30 às 15h30, mas tem durante este período, para além dos intervalos (um intervalo de 30 minutos no período da manhã e outro de 15 minutos no período da tarde), e da interrupção para o almoço (90 minutos), tem também após as 15h45 e até às 17h30 as Atividades de Enriquecimento Curricular, onde se inclui a Expressão Físico-Motora.
3. O espaço escolar inclui:
 - a. Espaços interiores, com salas de aula, corredores, refeitório, biblioteca, salas de professores e direção, e espaços exteriores, com um espaço de recreio livre e espaços formais desportivos.
 - b. Os espaços interiores não são propícios para que os alunos se possam movimentar à vontade. A disposição do mobiliário nas salas, três colunas com cinco mesas com 2 cadeiras por mesa não oferece oportunidade de movimento.
4. A Escola Básica Nossa Senhora da Piedade não tem ofertas de movimento com parceiros externos.
5. No que se refere a utilização do movimento na aprendizagem em aula, se nos documentos não existe qualquer referência também na observação realizada a uma aula foi constatado que os alunos passam praticamente todo o seu tempo sentados, exceto quando o professor chama um deles ao quadro para resolver um exercício. Para além de ir ao quadro não existe mais movimento. Mas uma professora afirmou que «eu gosto muito de dar no pátio e como? O que é que eu dou no pátio? A noção de área, os ângulos. Eu ponho os garotos com os elásticos agora tu esticas-te para ali, tu esticas-te para ali, fica o vértice e eles fazem os ângulos. A circunferência, traça a circunferência, com um pau, uma cordinha, um giz na ponta e agora vamos rodar e fazer uma circunferência, portanto é movimento associado à matemática... Os meus têm toda a liberdade para se levantar e para se mexer, para andar e eu não sou capaz de os ver sentados».

Recomendações à Escola Básica Nossa Senhora da Piedade

Um dos objetivos da investigação apontava para o apoio ao desenvolvimento de escolas a tempo inteiro, em que o movimento é o tema central.

É nossa opinião que ainda há áreas em que a Escola Nossa Senhora da Piedade pode ser repensada, a partir das conclusões inerentes a este trabalho apontamos algumas recomendações e sugestões que nos parecem importantes para melhorias neste âmbito.

1. Um novo design interior, com mobiliário escolar flexível.
 - a. Relacionando com isso está a recomendação, de outras áreas da escola, como o salão, o corredor ou o pátio da escola serem usados como espaços de aprendizagem.

2. Uma configuração dos corredores como áreas de movimento e de relaxamento, por exemplo, com mais assentos.
3. Uma configuração de mais áreas de descanso no pátio da escola ou em outras salas.
4. Ligado com um novo design de interiores, também deveria ser alterada a ordem das mesas e cadeiras, e também a organização do processo de aprendizagem com distintas formas de organização mais centradas no aluno (tabelas de grupo, oficinas – como formas de trabalho, etc).
5. A adoção/implementação de uma aprendizagem móvel, tanto uma aprendizagem com, como uma aprendizagem através do movimento, utilizando temas da aula.
6. Sugestão de uma utilização dos tempos variável, proporcionando uma flexibilidade dos locais de trabalho para os alunos, cuja duração pode ser estabelecida em função das necessidades do ensino e da aprendizagem e da natureza das tarefas propostas.
7. Deixar as crianças com momentos livres durante a aula para puderem utilizar a sua imaginação e criatividade de forma a relaxarem.
8. Uma estrutura completamente nova do ritmo externo, uma maior atenção para o ritmo interno. Parece-nos evidente que a pergunta da ritmização do dia escolar numa escola integral ainda é completamente desconhecida.
9. Desenvolver materiais didáticos de apoio aos professores.
10. Sugestão à escola para a realização de cursos de aprendizagem móvel.

Referências

- Allemann-Ghionda, C. (2005). *Ganztagsschule im internationalen Vergleich – von der Opposition zur Arbeitsteilung, zwischen Staat und Familie?* In: T. Hansel (Hg.). *Ganztagsschule. Halbe Sache – großer Wurf. Schulpädagogische Betrachtung eines bildungspolitischen Investitionsprogramms* (S.199-223). Herbolzheim: Centaurus.
- Burk, K. (2006). *Zeit und Rhythmus in der Ganztagsschule*. In K. Burk & H. Deckert Peacemann (Hrsg.). *Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule* (S. 55-66). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Cosme, Ariana e Trindade, Rui (2007). *Escola a Tempo Inteiro – Escola para que te quero?* Maia: Profedições, Lda.
- Departamento da Educação Básica (2006). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Departamento da Educação Básica (s/d). *Curriculo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Algueirão: Oficinas Gráficas da Editorial do Ministério da Educação.
- Faustino, A. (2008). Efectos de la Actividad Física en alumnos de Primaria (con y sin expresión y educación físico-motora psicomotricidad). In Bores, N. (Hrsg.). *Una escuela en movimiento. Ahora. Para la educación física y el deporte*. Caderno 6, S. 51-76.
- Flick, U. (1992). *Triangulation revisited: Strategy of or alternative to validation of qualitative data*. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 22, 175-197.
- Flick, U. (2002). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fontoura, Madalena (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- GAVE (2001). *PISA 2000: Resultados do estudo internacional*. Lisboa, GAVE.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2003). Das Schulprofil erforschen. *Sportpädagogik*, 27 (1), 10-15.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2007). *Bewegte Schulkultur – Konzeptentwicklung*. In R. Hildebrandt-Stramann, R. (Hrsg.): *Bewegte Schule- Schule bewegt gestalten*, S. 2-46. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler
- Hildebrandt-Stramann, R. (2009a). *Lernen mit Leib und Seele. Sportunterricht*, 58 (1), 3-7.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2009b). *Was hat Lernen mit Bewegung zu tun*. In K. Riegel & R. Hildebrandt- Stramann (Hrsg.), *Bewegung und Lernen* (S. 19-37). Eigenverlag: Braunschweig.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2010a). *Zeit- und Raumkonzepte in der bewegten Ganztagsschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2010b). *Bewegungsaktivitäten in Ganztagsschulen – Zeitkonzepte zwischen integrativer und additiver Perspektive*. In P. Böcker & R. Laging (Hrsg.), *Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagsschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2010c). *Welterschließung durch elementare Bewegungserfahrung. Motorik*, Heft 4.
- Hildebrandt-Stramann, R. (2012). *Rhythmisierung des Schultags in Ganztagsschulen mit und durch Bewegung. Sportpädagogik*, 61 (10), 297-301.
- Hildebrandt-Stramann, R., Faustino, A. (2013). *Um retrato de movimento do agrupamento de escolas João Roiz – Movimento, Jogo e Desporto na escola de período integral*. Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Höhmman, K., Holtappels, H.-G. & Schnetzer, T. (2004). *Ganztagsschule. Konzeptionen, Forschungsbefunde, aktuelle Entwicklungen*. In: H.-G. Holtappels, K. Klemm, H. Pfeiffer, H.-G. Rolff & R. Schulz-Zander (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 253-289). Weinheim: Juventa.
- Holtappels, H.G. (2005). *Ganztagsschulen entwickeln und gestalten – Zielorientierungen und Gestaltungsansätze*. In k. Höhmman, H.G. Holtappels, I. Kaminski & T. Schnetzer (Hrsg.), *Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele* (S. 7-44). Dortmund: IFS.
- Agrupamento de Escolas Faria de Vasconcelos (2010). *Regulamento Interno 2010/2013*. Castelo Branco, Texto policopiado.
- Agrupamento de Escolas Faria de Vasconcelos (2010). *Projecto Curricular 2010/2013*. Castelo Branco, Texto policopiado.
- Agrupamento de Escolas Faria de Vasconcelos (2010). *Apresentação da Escola 2010/2013*. Castelo Branco, Texto policopiado.
- Klafki, W. (1997). *Wem nützt eine solche Versuchsschule? Laborschulpädagogik und das Regelschulwesen*. In: Thurn, S. & Tillmann, K.-J. (Hrsg.). *Unsere Schule ist ein Haus des Lernens*. Reinbek: 316-330.
- Laging, R. (2005). *Bewegung und leibliche Bildung – bewegungspädagogische Überlegungen zum bildungsbeitrag des Schulsports*. In: J. Bietz, R. Laging & M. Roscher (Hrsg.). *Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik* (S. 159-179). Baltmannsweiler: Schneider.
- Laging, R., Ahmet, D., Riegel, K. & Stobbe, C. (2010). *Mit Bewegung Ganztagsschule gestalten*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rangel, Manuel (coord.) (2003). *Áreas Curriculares Não disciplinares*. Porto: Porto Editora.

Riegel, K. & Hildebrandt-Stramann, R. (2009) (Hrsg.). *Bewegung und Lernen. Tagung im Rahmen der Studie zur Entwicklung von Bewegung, Spiel und Sport in der Ganztagschule (StuBSS)*. Braunschweig: Eigenverlag.

Tillmann, K. (2006). Ganztagschulen: Die schulpädagogische Perspektive. In K. Höhmann (Hrsg.). *Ganztagschule gestalten: Konzeption, Praxis, Impulse*. (S. 34-39). Seelze: Kallmeyer.

UM OLHAR SOBRE O DESPORTO ESCOLAR – ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS – REFLEXÃO E RECOMENDAÇÕES

Pedro Duarte
Frederico Xavier
Ricardo Loureiro
Beatriz Pereira
Graça Carvalho

CIEC, Instituto da Educação,
Universidade do Minho, Braga,
Portugal

RESUMO

O Desporto Escolar assume-se como um dos veículos de atuação do Ministério da Educação e Ciência com maior transversalidade do sistema educativo, desenvolvendo atividades desportivas de complemento curricular, e tem como horizonte o alargamento gradual e continuado do leque de atividades desportivas oferecidas aos alunos.

O presente projeto tem como objetivos identificar eventuais incongruências entre os objetivos teóricos do desporto escolar e a realidade prática, bem como, identificar quais as recomendações prioritárias para o desenvolvimento do programa do desporto escolar, e se os pressupostos plasmados no programa do Desporto Escolar estão a ser operacionalizados.

Trata-se de um estudo descritivo. A amostra será constituída por alunos inscritos no Desporto escolar e professores responsáveis. Desenvolver-se-á em três fases. Na primeira fase será feita uma análise documental do programa do Desporto Escolar publicada pela Direção Geral da Educação. A segunda fase consistirá no preenchimento de um inquérito *online* sobre a avaliação pessoal do desporto escolar, pelos alunos do 7º ao 12º ano, de ambos os géneros, inscritos no Desporto Escolar das 150 escolas de 5 direções regionais: Alentejo (DREA), Algarve (DREALG), Centro (DREC), Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) e Norte (DREN) que serão selecionadas de forma a se obter uma amostra representativa da rede escolar em Portugal continental. Na terceira fase será conduzido um estudo Delphi via correio eletrónico a um painel constituído pelos responsáveis do desporto escolar das escolas constituintes da amostra, culminando na determinação das recomendações prioritárias para o desenvolvimento do programa. Pretende-se que este projeto seja um contributo para a reflexão sobre os valores que norteiam a prática do desporto escolar atualmente em Portugal, e verificar se coincidem com os pressupostos teóricos na origem da criação do programa escolar. Por outro lado, com a identificação das recomendações prioritárias, por parte dos responsáveis do programa nas escolas, espera-se que este projeto possa constituir uma ferramenta importante a nível governamental, na edificação de eventuais novos estímulos ao programa.

Palavras-chave: desporto escolar; ministério da educação; recomendações.

Introdução

O Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de fevereiro, secção II, artigo 5.º do Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar define desporto escolar como “o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo”

Contudo, Silva (1999), vai mais longe e defende que é no desporto Escolar que muitas crianças e jovens têm oportunidade de conhecer novas escolas, novos alunos, novos ambientes, novas maneiras de ser, agir e pensar, e confrontados com a sua realidade, adquirem progressivamente um equilíbrio, aprendendo a viver e a conviver, a conhecer e a respeitar, a treinar e a competir.

Importância do desporto escolar

Segundo Pina (1995), a escola deve ter um papel importante no desenvolvimento holístico das crianças e jovens, desde logo na formação de comportamentos e decisões sempre no contexto dos fenómenos sociais e em interação com as influências educativas. Portanto a escola é uma pedra basilar de uma sociedade. Também Pires (2005) refere que o desporto em geral e, por conseguinte, o desporto escolar, deve ser entendido como um instrumento de desenvolvimento humano. Por outro lado, Bento (2001) aponta o papel educativo do desporto para o desenvolvimento humano visto que é durante o ato desportivo que se constrói e revela o homem por dentro e por fora.

Neste sentido, compete à escola a introdução das crianças e jovens na cultura física, desportiva e competitiva, quer nas atividades curriculares como nas extracurriculares, já que a prática desportiva constitui em si um elemento fundamental de educação (Mota, 2001). Assim, a participação competitiva é vista como um excelente meio para desenvolver a autossuperação, autoestima, importantes para a vida em sociedade (Cratty, 1983). Contudo, para que o processo seja realmente educativo e pedagogicamente correto, o desporto escolar deve encontrar as melhores estratégias para que vencedores e vencidos retirem algo de positivo, benéfico e construtivo para a sua formação geral e desportiva (Bento, 2001).

Objetivos do Programa de Desporto escolar em Portugal

O Programa do Desporto Escolar publicado para 2013-2017 (Direção-geral da Educação, 2012) apresenta os seguintes 14 objetivos estratégicos: 1) Reforçar a componente de atividade interna; 2) Diversificar o leque de modalidades desportivas disponíveis e aumentar o acesso àquelas que exigem condições especiais devido a sua especificidade; 3) Aumentar o número de atividades para alunos com necessidades educativas especiais; 4) Aumentar o número de praticantes; 5) Aumentar a taxa de feminização dos praticantes; 6) Aumentar o número de praticantes no ensino secundário; 7) Melhorar o desempenho desportivo dos alunos; 8) Reforçar a articulação entre o Desporto Escolar e o currículo, destacando o seu papel na promoção do sucesso educativo, da inclusão e do combate ao abandono escolar; 9) Alargar e dinamizar a rede de parceiros do Desporto escolar; 10) Aumentar a formação e atualização dos intervenientes no DE; 11) Definir e implementar o código de conduta dos intervenientes no DE; 12) Implementar uma cultura de exigência baseada na autoavaliação e na avaliação; 13) Melhorar a comunicação interna e externa do Programa do Desporto Escolar; 14) Implementar um sistema integrado de informação

Definição da Problemática e Relevância do Estudo

Desde os primórdios da humanidade, que o ser humano se avalia e procura melhorar com aquilo que se confronta (Pires, 2004). Também a equipa de investigadores se sentiu interpelada pela realidade do desporto escolar e desde logo levantou as questões, que procurará responder com o desenvolvimento deste estudo: “Estará o desporto escolar a responder aos pressupostos da sua criação?”, “Haverá meios necessários para que o desporto escolar seja um momento positivo de interação desportiva?”; “que necessidades são prioritárias atender para que realmente o Desporto escolar seja um momento forte de aprendizagem?”.

Espera-se, assim, que este estudo sirva para o nascimento de um processo reflexivo dos intervenientes (alunos, professores, escolas, pais) sobre o desporto escolar e da sua importância para o desenvolvimento dos alunos, e também dos professores, escolas e, claro, da sociedade.

Metodologia

Este estudo apresenta três momentos metodológicos, para a concretização dos objetivos a que se propõe:

1ª Fase – Revisão sistemática da literatura

A Primeira fase consistirá numa revisão sistemática da literatura dos documentos que abordem o desporto escolar a nível nacional e internacional.

O processo de revisão será iniciado com a identificação das palavras-chaves que de alguma forma guiarão o processo de procura de obras que versem sobre o tema do trabalho. Após a busca inicial, quer física quer virtual de obras, os investigadores centrar-se-á não só na análise das fontes primárias, mas também das

secundárias, de forma a se poder, por um lado conhecer os autores iniciais do pensamento sobre o desporto escolar, e por outro, evitar cair em eventuais vícios de interpretação dos segundos autores.

Efetuada a busca das fontes, o estudo centrar-se-á na construção de um resumo e leitura crítica dos autores anteriormente selecionados, por via do preenchimento de fichas de leitura. Com base nestas, será elaborado um texto que aborde as questões centrais do desporto escolar.

2ª Fase - Questionário *online* para alunos

Na segunda fase deste estudo, serão aplicados questionários *online*, preparado em formulário online do Google Docs, de forma a se obter a avaliação por parte dos alunos sobre o Desporto Escolar.

A amostra para aplicação do questionário será constituída pelos alunos do 7º ao 12º ano, de ambos os géneros, inscritos no desporto escolar de 150 escolas de 5 direções regionais: Alentejo (DREA), Algarve (DREALG), Centro (DREC), Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT) e Norte (DREN) que serão selecionadas de forma a obter uma amostra representativa da rede escolar em Portugal continental.

Inicialmente será feito o pedido de colaboração das escolas, com uma explicação do âmbito e objetivos do estudo. Às escolas que responderem positivamente à solicitação será enviado um documento de instrução, que deverá ser apresentado aos alunos pelos professores responsáveis da modalidade, de forma a obter uma maior e eficaz divulgação do estudo.

Posteriormente será distribuído, pelo professor responsável da modalidade, um link que permitirá o acesso dos alunos ao formulário, de forma a iniciar-se o período de respostas ao questionário de resposta fechada, sobre a sua satisfação sobre o desporto escolar.

Findo o prazo de preenchimento dos questionários, as respostas dos alunos serão analisadas, sendo que se consideram “escola com participação efetiva” quando pelo menos 40% dos seus alunos inscritos no desporto escolar tenham respondido ao questionário. Os dados das escolas com “participação efetiva” serão analisados estatisticamente por via da utilização do SPSS.

3ª Fase - Método Delphi

O método Delphi é um dos métodos utilizados nas ciências sociais com o intuito de obtenção de informação consensual. Consiste numa série de rondas de coleção de dados, desenhadas para atingir um consenso de respostas a partir de especialistas de uma determinada área, exigindo a aplicação sucessiva de questões com a inclusão dos feedbacks dos resultados de rondas anteriores (Hsu & Sandford, 2007).

Seleção de Participantes

A seleção apropriada do painel de peritos é um passo importante do estudo porque está intimamente relacionada com a qualidade dos resultados. Por este motivo, e tendo em conta que segundo Hsu & Sandford (2007) a maior parte dos estudos que utilizam o método Delphi apresentam uma amostra de quinze a vinte participantes, torna-se importante a definição de um critério. O critério a ser utilizado será seleção dos responsáveis do desporto escolar de cada escola constituinte do maior agrupamento de cada direção regional.

Procedimento

Os pedidos aos responsáveis do desporto escolar para integrarem o estudo serão efetuados via *email* tentando uma abrangência geográfica significativa e ao mesmo tempo evitar potenciais desvios provenientes das reuniões “cara-a-cara” (Raine, Sanderson & Black, 2005). Esta mensagem incluirá uma breve descrição do estudo e os seus objetivos. A mensagem terá também uma ligação para resposta a um formulário de consentimento e a outro formulário com um pedido de informação sociodemográfica, que inclui a idade, o género e os anos no cargo de responsável do desporto escolar.

As respostas dos especialistas serão lançadas num formulário *online* do Google Drive e folha de Excel, com vista a manter o anonimato, que é outro fator determinante para a qualidade do método.

Para assegurar a confidencialidade e anonimato dos participantes, todos os respondentes serão identificados com um código de identificação pessoal que será utilizado ao longo de todo o estudo.

Rondas no Método Delphi

Ronda 1. A primeira ronda inicia-se com a seguinte questão de resposta aberta: “Que melhorias identifica como sendo importantes implementar no Desporto Escolar na sua escola?”. Depois de se receberem as respostas dos responsáveis de Desporto Escolar, as necessidades identificadas serão organizadas em três grandes categorias: necessidades materiais, financeiras ou humanas.

Ronda 2. Na segunda ronda será enviado um *email* para os participantes com um link de acesso a um ficheiro Excel o qual devem fazer download, preencher e devolver. Neste ficheiro constam as necessidades identificadas na primeira ronda, já categorizadas, onde os peritos devem avaliar cada questão numa escala “Likert-type” de 1 a 5, onde 1 corresponde a pouco prioritário e 5 a muito prioritário. Os participantes devem classificar como pouco ou muito prioritário tendo em conta os seguintes aspetos: 1- O seu contexto; 2- Importância de implementação nacional; 3- A relevância para a prossecução das modalidades. Depois de

recolhidas as respostas, os investigadores calcularão as frequências, médias e medianas das prioridades identificadas pelos participantes.

Ronda 3: Para a 3ª ronda, cada participante terá recebido o ficheiro Excel da ronda anterior no qual consta a mediana do grupo em cada questão e a sua resposta na 2ª ronda. É então pedido a cada elemento que responda novamente ao mesmo, tendo a possibilidade de alterar a sua priorização anteriormente apresentada.

No final das rondas, consideram-se consensualmente prioritárias as respostas que obtiveram uma classificação de 4 ou 5 por pelo menos 80% dos elementos do painel.

Limitações do estudo e impacto social

Este estudo apresenta algumas limitações resultantes da aplicação metodológica, desde logo, pela comunicação iminentemente virtual, na medida em que a não supervisão no momento de resposta poderá baixar o grau de comprometimento com as respostas, com especial incidência nos alunos.

O número de escolas participantes no estudo Delphi constitui também uma limitação, visto que apenas serão seleccionados os maiores agrupamentos de cada direcção regional, o que poderá negligenciar outras necessidades. Prevemos que este estudo apresente um impacto social elevado, em Portugal, visto que o Desporto Escolar abrange milhares de alunos, professores e centenas de escolas, o que indicia uma relevância social elevada, fora e dentro do âmbito da escola.

O impacto social será superior se as medidas prioritárias identificadas pelos responsáveis escolares do desporto forem consideradas relevantes na acção do Ministério da Educação para o desenvolvimento efetivo do Desporto escolar.

Referências

- Bento, J. (2001). A Qualidade na Educação Física e no Desporto. Madeira: Coleção Gestão do Desporto. O Desporto Madeira.
- Cratty, B. J. (1983). *Psicologia no Esporte*. Brasil: Prentice/Hall.
- Hsu, C.-C., & Sandford, B. A. (2007). The Delphi Technique: Making Sense of Consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12(10), 1-8.
- Mota, J. (2001). *A escola, a promoção da saúde e a condição física*. Que relações. *Revista Horizonte*, 17(98-99),
- Pires, A. (2004). *Qualidade: Sistemas de Gestão da Qualidade*. (3.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Pires, G. (2005). *Gestão do Desporto. Desenvolvimento Organizacional*. (2.ª ed.). Porto: Edição APOGESD.
- Portugal. Direcção-geral da Educação (2012). Programa de Desporto Escolar 2013-2017. Lisboa
- Raine, R., Sanderson, C., & Black, N. (2005). Developing clinical guidelines: a challenge to current. *British Medical Journal*, 17(331), 631-633.
- Silva, L. (1999): Desporto Escolar – actividade não curricular mas de complemento curricular. *Revista Schola*, 7,22-25.

Diplomas Legais

Decreto-Lei n.º 95/91 de 26 de Fevereiro, secção II, artigo 5.º do Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NESSE NÍVEL DE ENSINO

Andreia Metzner
Heidi Ferreira
Alexandre Drigo
Universidade Estadual Paulista,
Rio Claro/SP, Brasil

RESUMO

A Educação Física não se relaciona ao desenvolvimento apenas físico-corporal, mas integral da criança, assim o movimento dentro deste contexto deve vislumbrar a resolução de problemas, a criatividade, a afetividade, a criticidade e outras habilidades importantes para a vida que estão presentes nas práticas corporais ministradas nestas aulas durante a Educação Infantil. Por isso, é necessário que os professores de Educação Física, que atuam nesse nível de ensino, ofereçam espaços e possibilidades para as crianças criarem, discutirem, vivenciarem diferentes atividades e, principalmente, possibilitarem momentos de descobertas corporais. Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivos discutir a importância das atividades de movimento para o desenvolvimento das crianças e verificar a opinião dos professores de Educação Física em relação aos conteúdos ministrados na Educação Infantil. A abordagem utilizada para a realização desse trabalho foi a pesquisa qualitativa. Participaram do estudo 8 professores de Educação Física atuantes em instituições públicas de Educação Infantil localizadas no interior do Estado de São Paulo/Brasil. O instrumento metodológico utilizado foi um questionário composto por cinco questões abertas. Os resultados apontam que os professores de Educação Física reconhecem a importância de suas aulas nas instituições de Educação Infantil e os principais conteúdos trabalhados por esses profissionais envolvem os jogos e as brincadeiras tradicionais, atividades rítmicas e expressivas, e atividades psicomotoras. Em relação às dificuldades encontradas pelos professores ao ministrarem esses conteúdos encontramos: a falta de espaço adequado, escassez de material e o número elevado de alunos. Para finalizar, acreditamos que apesar dos desafios encontrados pelos professores de Educação Física no âmbito educacional é necessário desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças pequenas, pois a linguagem corporal caracteriza-se como uma das principais linguagens da infância.

Palavras-chave: educação física; educação infantil; práticas corporais; professores.

Introdução

A Educação Física não se relaciona ao desenvolvimento apenas físico-corporal, mas integral da criança, assim o movimento dentro deste contexto deve vislumbrar a resolução de problemas, a criatividade, a afetividade, a criticidade e outras habilidades importantes para a vida que estão presentes nas práticas corporais ministradas nestas aulas durante a Educação Infantil.

A Educação Infantil representa um período precioso da educação do ser humano. E ao considerarmos a criança como “ponto de partida”, veremos que uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância é a linguagem corporal. Por isso, a Educação Física na Educação Infantil deve “brincar” com a linguagem corporal, ou seja, com o corpo e com o movimento das crianças.

Mello e colaboradores apontam que as ações e gestos do ser humano variam de acordo com as suas histórias de vida e de acordo com o contexto sociocultural em que está inserido. Assim, “ao valorizarmos a linguagem corporal das crianças, poderemos compreender melhor as suas necessidades, angústias, desejos, conceitos, etc.” (2010, p.26).

Pontando, é necessário que os professores de Educação Física, que atuam nesse nível de ensino, ofereçam espaços e possibilidades para as crianças criarem, discutirem, vivenciarem diferentes atividades e, principalmente, possibilitarem momentos de descobertas corporais. (MELLO et al., 2010).

O trabalho de qualidade com atividades de movimento, de acordo com Mello et al. (2010), auxilia a tomada de decisões das crianças, “o que implica em apropriar-se de conhecimentos que possam direcionar os possíveis modos de ação e a sua efetividade” (p.33).

Acreditamos que para garantir essa qualidade no trabalho com atividades de movimento é fundamental que o professor de Educação Física crie situações nas quais a criança, de forma lúdica, entre em contato com a cultura corporal, ou seja, com as diferentes manifestações corporais criadas pelo ser humano ao longo da história. Dentre elas podemos citar: jogos, brincadeiras, esportes, ginásticas, danças, atividades circenses e lutas.

Além disso, tudo aquilo que favorece o movimento na Educação Infantil deve ser valorizado, pois o movimento constitui o suporte de toda a estruturação da atividade psíquica. Para Fonseca (1988) a ação motora ou prática tem como produto uma ação mental ou teórica, ou seja, o movimento é a base do pensamento.

Dessa forma, o trabalho com movimento deve contemplar a multiplicidade das funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento dos aspectos específicos da motricidade infantil (Brasil, 1998).

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como objetivos discutir a importância das atividades de movimento para o desenvolvimento das crianças e verificar a opinião dos professores de Educação Física em relação aos conteúdos ministrados na Educação Infantil.

Metodologia

A abordagem utilizada para a realização desse trabalho foi a pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa tem como base a descrição, análise e interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada (Negrine, 1999).

A pesquisa qualitativa utiliza-se de vários instrumentos de coleta de informações. Para o presente estudo, utilizamos um questionário composto por 5 questões abertas. Optamos por questões abertas, visto que, a principal vantagem desse tipo de questão é a de não forçar o respondente a enquadrar sua percepção em alternativas preestabelecidas.

Participaram da pesquisa 8 professores de Educação Física atuantes em instituições públicas de Educação Infantil, localizadas no interior do Estado de São Paulo/Brasil.

Após a aplicação do questionário, os dados foram organizados em 3 categorias temáticas: 1-) A Inserção da Educação Física na Educação Infantil; 2-) Atividades e Recursos; 3-) Dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física. Essas categorias foram elaboradas a partir das respostas dos participantes observando e relacionando as convergências, divergências e semelhanças existentes nos seus relatos.

Resultados

Os resultados foram organizados de acordo com as categorias temáticas previamente estabelecidas. O estudo utilizou um questionário com 5 perguntas abertas que foram distribuídos aos 8 professores/participantes. Com o intuito de preservar o nome dos professores participantes da pesquisa, assim como manter sigilo da instituição a qual pertencem, procuramos denominá-los por meio de números, como por exemplo, professor 1, 2, 3, 4 e etc.

a) A Inserção da Educação Física na Educação Infantil

O professor de Educação Física, durante a graduação, tem como foco principal o estudo do movimento humano, portanto, a sua inserção na Educação Infantil é importante visto que os seus conhecimentos relacionados ao movimento corporal, nesse caso ao movimento infantil, poderão incidir favoravelmente em inúmeras situações. Dessa forma, a nossa primeira categoria temática abrange a questão da inserção de aulas de Educação Física na Educação Infantil.

A intervenção do professor de Educação Física na Educação Infantil é necessária “para ajudar a criança a projetar suas ações, para reconduzir atividades, sugerir outras novas, enriquecer, em suma, com suas propostas, o repertório motor da criança” (Arribas, 2002, p.9).

Na Educação Infantil, a Educação Física desempenha um papel de relevada importância, pois a criança desta fase está em pleno desenvolvimento das funções motoras, cognitivas, emocionais e sociais, passando da fase do individualismo para a das vivências em grupo. A aula de Educação Física é o espaço propício para um aprendizado através das brincadeiras, desenvolvendo-se os aspectos cognitivo, afetivo-social, motor e emocional conjuntamente (Magalhães, Kobal & Godoy, 2007, p.47).

Os resultados mostram que todos os participantes da pesquisa acreditam que a presença de professores de Educação Física nas instituições de Educação Infantil é importante para o desenvolvimento das crianças. Os principais argumentos utilizados pelos professores podem ser observados nas respostas abaixo:

Professor 1: *“Para oferecer conteúdos que oportunizem vivências referentes ao movimento corporal, explorando de forma coerente e significativa as potencialidades das crianças da Educação Infantil. O professor de Educação Física conhece as fases de desenvolvimento e por isso pode adequar o ambiente e as atividades de acordo com as possibilidades e necessidades de cada faixa etária”.*

Professor 5: *“É muito importante a inserção de professores de Educação Física na Educação Infantil porque nos movimentamos em todas as fases de nossas vidas e o movimento está incorporado em todos os tipos de nossas relações sociais. Desta forma é extremamente necessário a prática motora estar devidamente inserida no Ensino Infantil”.*

Professor 3: *“O trabalho realizado nas aulas de Educação Física são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças”.*

Professor 6: *“O professor de Educação Física é um especialista em movimento, por isso, a sua presença nas instituições de Educação Infantil é imprescindível para o bom desenvolvimento das crianças”.*

Os professores de Educação Física reconhecem a relevância das atividades de movimento na Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança e acreditam que, por meio das atividades corporais, é possível potencializar a sua formação.

A infância é um período onde encontramos uma particularidade que a diferencia das demais fases da vida do ser humano, pois na infância as crianças se encontram em um estágio de formação do seu ser. Por isso, a educação nesta fase tem um papel de preparação do ser humano para a vida adulta, onde ele se consolidará como indivíduo concreto dentro de uma sociedade. A Educação Física, utilizando-se de práticas corporais diversas, opera no desenvolvimento das crianças, promovendo benefícios que auxiliarão em sua formação e preparação para a vida adulta (Oliveira, 2005).

b) Atividades e Recursos

A segunda categoria de análise refere-se a atividades e recursos utilizados pelos professores de Educação Física nas aulas para a Educação Infantil. Dentre as respostas encontramos:

Professor 1: *“As atividades que eu trabalho na Educação Infantil são basicamente os jogos e brincadeiras como, por exemplo, pega-pega, esconde-esconde, pular corda, amarelinha, cantigas de roda, cabo de guerra e estafetas. Para desenvolver essas atividades eu utilizo: corda, giz branco, aparelho de som e CD's de músicas”.*

Professor 4: *“Ministro atividades expressivas (dança, teatro, mímica) e circuitos que envolvem rolamento, salto, corrida e equilíbrio. Os recursos que utilizo são: músicas cantadas, livros, bolas, cones, garrafas pet, corda, bolas, etc.”.*

Professor 6: *“As principais atividades são os jogos de estafetas e cantigas de roda.”*

Professor 7: *“Ministro atividades que envolvem equilíbrio, agilidade e principalmente compreensão espaço-temporal. Utilizo bambolês, cordas, cones, e principalmente atividades em rodas, que possibilitam a criança ver o colega realizando a atividade, criando uma espécie de “espelho”*

Professor 8: *“As atividades que eu ministro são os jogos e brincadeiras como, por exemplo: cantigas de roda, corre-cotia, pular corda, pega-pega, queimada, amarelinha, etc. Os recursos utilizados são: aparelho de som, corda e bolas.”*

As principais atividades ministradas pelos participantes da pesquisa são os jogos e brincadeiras tradicionais, atividades rítmicas e expressivas, e atividades que envolvem o desenvolvimento das habilidades motoras.

Arribas (2002) aponta que as aulas de Educação Física devem abranger conteúdos que se referem: as habilidades perceptivas e de coordenação, aos movimentos fundamentais, à estruturação do esquema corporal e a sua vinculação com a organização espacial e temporal, a expressão e comunicação corporal, à

formação de hábitos de saúde e de higiene, e por fim, os jogos que são considerados um conteúdo de grande importância antropológica e cultural.

Percebemos, por meio dos resultados obtidos, que os professores ministram atividades coerentes com a faixa etária em que trabalha. Porém, eles poderiam diversificar ainda mais esses conteúdos envolvendo atividades visando a formação de hábitos de higiene e saúde, a estruturação do esquema corporal, o desenvolvimento das habilidades perceptivas e de coordenação motora, entre outros.

Essa diversificação pode ocorrer tanto no que diz respeito ao tipo de atividade – corda, pneus, bastões, corrida, etc. –, como a sua natureza, individual ou coletiva, agitada ou calma, etc. [...] Em relação à natureza da atividade, a professora deve ter claro os benefícios, para a criança, de utilizar uma atividade individual ou coletiva; como fazer para alterná-las. (Mello, 2002, p. 222).

Em relação aos recursos mais utilizados pelos professores de Educação Física na Educação Infantil encontramos: livros, bolas, cones, CDs de músicas, corda, aparelho de som, bambolês e garrafas pets. Seguindo a mesma linha de pensamento em relação às atividades ministradas, apesar dos professores utilizarem diversos recursos em suas aulas, acreditamos que existe uma gama de materiais adequados e diversificados para serem trabalhados com essa faixa etária.

Essa diversificação de atividades e materiais é ressaltada por Iza e Mello ao afirmar que o professor necessita “proporcionar à criança grande variedade de atividades, de modo que ela possa vivenciar diferentes situações, com materiais diversos, espaços diferenciados, etc.” (2009, p.289).

A utilização de materiais diferenciados e diversidade de atividades ministradas possibilitam à criança ampliar seu universo, estimula a criatividade e permite inovações no seu pensamento, na medida em que nessas vivências e experimentações as crianças aprendem por meio de suas percepções (Iza & Mello (2009).

c) Dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física

As dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física ao ministrarem atividades de movimento na Educação Infantil gerou esta terceira categoria de análise. Vejamos algumas respostas apresentadas:

Professor 2: *“Nem sempre possuímos espaço adequado para a realização das atividades. Infelizmente, a Educação Física no Ensino Infantil ainda não conquistou o espaço desejado e o reconhecimento almejado”.*

Professor 5: *“Não tenho espaço adequado para ministrar as aulas, algumas turmas são prejudicadas devido o barulho e o trânsito de alunos no local onde são ministradas as aulas. Penso que a Educação Física infantil não recebe a devida atenção e valorização do sistema educacional, pois ao se tratar de crianças da educação infantil, sabemos que as mesmas não se concentram nas atividades por muito tempo e o tumulto do local em que ministro as aulas favorece ainda mais a distração das crianças, que em muitos momentos não escutam as orientações e as rodas de conversa tão produtivas ficam inviáveis. Desta forma, a minha principal dificuldade é em relação ao espaço físico destinado à Educação Física, pois prejudica fortemente a qualidade do trabalho e o pior é o descaso, pois não adiante reivindicar, estão construindo salas de aula em um das escolas que atuo, mantendo a Educação Física relegada a segundo plano, nos oferecendo um refeitório barulhento e impróprio para as aulas”.*

Professor 6: *“A falta de materiais e um espaço adequado para realizar as atividades são as principais dificuldades que eu encontro na Educação Infantil. Além disso, em algumas salas tem um número muito grande de alunos e isso também acaba atrapalhando o desenvolvimento das aulas, pois as crianças exigem muitos cuidados e atenção, principalmente, as crianças menores”.*

Podemos notar, nas respostas dos professores, que as principais dificuldades encontradas ao ministrarem atividades de movimento na Educação Infantil referem-se a falta de espaço adequado, escassez de material e número elevado de alunos.

Arribas (2002) mostra que existe uma lista interminável de objetos e materiais utilizáveis em Educação Física e suas diversas finalidades motoras. Por isso, essa habitual reclamação sobre a falta de recursos não pode ser aceito como um argumento justificável para deixar de ministrar uma boa aula, pois um pouco de imaginação e alguma dedicação são suficientes para suprir essa escassez de materiais.

É evidente que um número de elevado de alunos, a falta de materiais e de locais adequados para a prática das aulas de Educação Física dificultam a realização de algumas atividades. Porém, os professores precisam deixar as lamentações em segundo plano para que a sua criatividade possa aflorar.

A criatividade do professor é considerada por Santos (2011) um instrumento indispensável para que seja assegurada a dinamização das aulas e a reinvenção dos materiais didáticos, em função de necessidades específicas de cada instituição de ensino.

Conclusão

O presente estudo se propôs a investigar a importância das atividades de movimento para o desenvolvimento das crianças e verificar a opinião dos professores de Educação Física em relação aos conteúdos ministrados na Educação Infantil.

No que diz respeito ao ato motor, verificamos que as possibilidades de manifestação cognitiva, emocional, social e corporal, são expressas por meio do movimento. Assim, ao valorizarmos a linguagem corporal das crianças, poderemos compreender melhor as suas necessidades e potencializar o seu desenvolvimento.

A primeira categoria de análise avaliada tratou da percepção dos professores em relação a inserção da Educação Física na Educação Infantil. Os participantes da pesquisa, em seus relatos, reconhecem os benefícios dessa disciplina e de seus conteúdos nas instituições de Educação Infantil.

Em se tratando da segunda categoria, atividades e recursos, os professores ministram, principalmente, jogos e brincadeiras tradicionais, atividades rítmicas e expressivas, e atividades que envolvem o desenvolvimento das habilidades motoras. Já em relação aos recursos, os mais utilizados pelos são: livros, bolas, cones, CDs de músicas, corda, aparelho de som, bambolês e garrafas pets.

Quanto a última categoria, os professores afirmam que as principais dificuldades encontradas pelos professores é a falta de condições apropriadas para desenvolverem o seu trabalho.

Avaliadas as três categorias de análise, notamos que as possibilidades de trabalho na Educação Infantil são muitas, porém os desafios são maiores ainda.

Quando dizemos que as possibilidades são muitas nos referimos ao fato de que, pensando na criança como “ponto de partida”, a linguagem corporal caracteriza-se como uma das principais linguagens a serem trabalhadas na infância e, portanto, o professor de Educação Física tem inúmeras estratégias e conteúdos para melhorar e ampliar os movimentos e expressões corporais infantis.

Em relação aos desafios, acreditamos que além da escassez de materiais, espaço inadequado para a realização das atividades e o número elevado de alunos, os professores de Educação Física tem uma barreira muito maior para ultrapassar. Essa barreira se chama “desvalorização profissional”. Em grande parte das instituições de ensino, os professores de Educação Física são pouco valorizados e a importância dos conteúdos de suas aulas não é reconhecida.

Portanto, acreditamos que para que haja mudanças positivas em relação a Educação Física escolar em todo o sistema de ensino, começando pela Educação Infantil, os professores da área precisam justificar a sua presença no ambiente escolar ministrando aulas criativas, intencionais, diversificadas, motivantes, bem planejadas, ou seja, aulas com qualidade e com objetivos definidos.

Referências

- Arribas, T. L. (2002). *A Educação Física de 3 a 8 anos* (7ªed.). Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Fonseca, V. (1988). *Da Filogênese à Ontogênese da Motricidade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Iza, D. F. V., & Mello, M. A. (2009). Quietos e calados: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. *Educação em Revista*, 25 (2), 283-302.
- Magalhães, J. S., Kobal, M. C., & Godoy, R. P. (2007). Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6 (3), 43-52.
- Mello, M. A. et al. (2010). *As Linguagens Corporais e suas implicações nas práticas pedagógicas*. São Carlos: EdUFSCar.
- Mello, M. A. (2002). Educação Física, desempenho escolar e vida. In M. S. Palhares, & S. C. F. Marins (Eds), *Escola inclusiva* (pp207-224). São Carlos: EDUFSCar.
- Negrine, A. (1999). Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In V. Molina Neto, & A. N. S. Triviños (Eds). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas* (pp61-93). Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS/Sulina.
- Oliveira, N. R. C. (2005). Concepção de infância na Educação Física brasileira: Primeiras Aproximações. *Revista Brasileira de Ciências e Esporte*, 26 (3), 95-109.
- Santos, G. L. (2011). Uma pesquisa longitudinal sobre professores e computadores. *Educação & Realidade*, 36 (3), 837-848.

EL MÉTODO CLIL EN EDUCACIÓN FÍSICA: PRINCIPIOS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Eugenia Díaz-Caneiro
Universidade da Coruña, España

RESUMEN

La Educación Física se considera una disciplina fundamental para la educación y formación integral del ser humano, especialmente si se trabaja en edades tempranas, ya que permite a los alumnos desarrollar destrezas motoras, cognitivas y afectivas. Además, a través de la Educación Física, los alumnos expresan su espontaneidad, fomentan su creatividad y, especialmente, permite que se conozcan, se respeten y se valoren a sí mismos y a los demás. Por ello, es indispensable la variedad y vivencia de las diferentes actividades en el juego, lúdica, recreación y deporte para implementarlas continuamente, sea en clase o mediante proyectos lúdico-pedagógicos.

En la actualidad, nos encontramos en un mundo cada vez más globalizado que requiere el dominio de idiomas por parte del alumnado, de tal modo que sean competentes para comunicarse en una lengua extranjera y poder así ser partícipes de la globalización que nos rodea. Por consiguiente, se están propiciando planes de promoción de lenguas extranjeras en los centros educativos a través de la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning), que prevalece en las etapas de infantil, primaria y secundaria y consiste en la enseñanza de contenidos en una lengua extranjera y el consecutivo aprendizaje de esta lengua gracias a las situaciones en las que se emplea el lenguaje.

Dado que el tema principal del seminario es "Desafíos interdisciplinarios en la promoción de la Actividad Física", consideramos con la nueva metodología CLIL permite la educación interdisciplinar de los alumnos ya que pueden seguir desarrollando las destrezas motoras, cognitivas y afectivas al tiempo que aprenden una lengua extranjera tan necesaria para el mundo globalizado en el que vivimos.

El objetivo principal de nuestra intervención es fomentar un cambio en la pedagogía y didáctica de la Educación Física a través de la explicación de los principios básicos de dicha metodología y la presentación de propuestas didácticas que permitan la formación de profesorado acerca de los cambios en el diseño curricular de las materias de Educación Física y Lengua Extranjera.

Palabras clave: clil; educación física; lengua extranjera.

Introducción

El marco lingüístico plurilingüe en el que nos encontramos busca el desarrollo de los ciudadanos en la realidad social y económica europea (Coral, 2010). Los cada vez más frecuentes programas bilingües llevados a cabo en los colegios han contribuido de forma decisiva a la implantación de una nueva forma de enseñanza y aprendizaje denominada Content Language Integrated Learning (CLIL, en adelante).

El proceso de globalización en el que nos encontramos ha exigido que el modo de aprender la lengua inglesa y, por consiguiente, de enseñarla, haya cambiado considerablemente hacia métodos mucho más prácticos y aplicables a las necesidades del mundo que nos rodea. En lugar de considerarse como una disciplina aislada, se está apostando por CLIL, es decir, combinar las materias curriculares con el empleo del inglés como lengua vehicular.

Coyle, Hood y Marsh (2010) definen CLIL como un enfoque educativo dual donde lengua extranjera es utilizada para la enseñanza-aprendizaje de un contenido, lo que supone una innovadora fusión de las enseñanzas. Según Ting (2010), CLIL transforma la dinámica de las aulas hacia un aprendizaje centrado en el alumno, constructivista y motivador, porque utiliza la lengua de forma real para acceder a la información y adquirir conocimiento.

El aprendizaje integrado de Educación Física e inglés es un planteamiento didáctico donde la actividad motriz y el deporte se practican utilizando una lengua extranjera. Es una propuesta holística que parte del principio de “learning by doing” incidiendo en el aprendizaje motor y la salud, desarrollando las habilidades cognitivas y favoreciendo las relaciones interpersonales y sociales (Coral, 2012).

Además, el hecho de que la Educación Física se imparta cada vez más siguiendo la metodología CLIL es vital para democratizar el acceso al dominio de una segunda lengua (Coral y Lleixà, 2013).

Método CLIL

Esta metodología afecta tanto a alumnos como a profesores, ya que el aprendizaje integrado de lenguas y contenidos a través de una segunda lengua exige la participación activa de los alumnos y un enfoque diferente del profesor, que debe alejarse de los métodos tradicionales para centrarse en unas dinámicas centradas en el alumnado (Freeman, Freeman y Mercuri, 2005).

Por consiguiente, los profesores que trabajan con CLIL deberían poseer conocimientos sobre sus objetivos y funcionamiento, teorías y métodos de aprendizaje de segundas lenguas, estrategias y actividades para el desarrollo de las destrezas (hablar, escuchar, leer y escribir) y de las habilidades de pensamiento complejo en segundas lenguas, así como la creación y el desarrollo de currículo apropiado (Ramos, 2009).

Este enfoque tiene como ventaja añadida su contribución a la integración de inglés y contenidos, con lo que los alumnos mejoran sus destrezas en inglés al tener que usar esta lengua durante las actividades y sus conversaciones privadas. Para Lasagabaster y Ruiz de Zarobe (2010), el uso constante de vocabulario y estructuras lingüísticas en un segundo idioma ayuda a mejorar el dominio de este tanto a nivel social como académico.

En esta línea, Coyle et al., (2010) definen cinco acciones clave para utilizar CLIL de forma efectiva, y son la progresión en el conocimiento, las habilidades y la comprensión del contenido; la interacción en el contexto comunicativo; la participación en el proceso cognitivo asociado al aprendizaje; el desarrollo de los conocimientos lingüísticos y las habilidades adecuadas; y, finalmente, la adquisición de una conciencia intercultural.

Además, Moliner y Fernandez (2013) señalan cinco principios básicos que regulan la puesta en práctica del método CLIL:

- La lengua se usa para aprender el contenido del área pero también hay que aprender la lengua con objeto de comprender y comunicar.
- La materia que se estudia definirá el vocabulario específico que el alumno tiene que aprender.
- La comunicación es más importante que los aspectos gramaticales y lingüísticos.
- Es preciso el trabajo de la metodología CLIL mediante la integración de elementos de contenido, comunicación, cognición y cultura.
- El trabajo sobre CLIL debe contribuir a la adquisición de las competencias básicas.

Principios de CLIL en Educación Física

La metodología CLIL se considera una de las herramientas fundamentales para integrar los contenidos propios de una materia dentro de una estructura lingüística diferente, en este caso el inglés. Esta metodología utiliza las destrezas comunicativas como eje fundamental de trabajo, es flexible y facilitadora, y utiliza ejemplos y situaciones reales que los alumnos conocen (Hortigüela y Hernando, 2015).

García, Bartoll y Fazio (2016) exponen que la Educación Física es una de las áreas más propensas al método AICLE, ya que el vínculo entre relación, comunicación y conocimiento que se plantea a través del juego y el movimiento resulta una manera de facilitar el aprendizaje del inglés, ya que los estudiantes vinculan el aprendizaje de la lengua al juego, actividad que relacionan íntimamente con su tiempo libre; de manera que su motivación hacia el aprendizaje lingüístico se ve incrementada exponencialmente. Además, se dan diversidad de situaciones comunicativas que posibilitan el uso de la lengua extranjera de forma continua y en circunstancias diversas.

Dicho uso de la lengua debe incluir siempre las cuatro destrezas básicas, que son comprensión escrita (reading), comprensión oral (listening), producción escrita (writing), producción oral (speaking). Clancy y Hrunka (2005) proponen varios ejemplos de cómo integrarlas en la clase de Educación Física:

- Listening:
 - Escuchar al docente o a los compañeros explicaciones relacionadas con una actividad en concreto antes de su realización.
 - Escuchar las aportaciones, sensaciones, opiniones de los compañeros antes, durante y/o al final de la clase.
 - Escuchar fragmentos de videos, documentales y/o películas relacionados con el contenido que se aborde.
- Speaking
 - Expresar opiniones, experiencias, conocimientos acerca del contenido que se esté tratando.
 - Explicar actividades.
 - Aportar variantes y nuevas ideas relacionado con lo que se esté haciendo. Verbalizar y repetir términos específicos al tiempo que se está llevando a cabo la ejecución.
 - Utilizar el lenguaje funcional de cortesía para saludar, despedirse, pedir algo, animar a los compañeros...
- Reading
 - Leer fichas/tarjetas y ejecutar lo que se pide en las mismas.
 - Leer pequeños artículos, textos, documentos...
- Writing
 - Describir y explicar diferentes actividades.
 - Observar la ejecución de los compañeros y describirla con detalle.
 - Escribir las sensaciones tras la realización de actividades.

CLIL en educación física permite conectar los ámbitos motor, lingüístico, cognitivo y social, por lo que Coral (2012) señala que las sesiones deben comprenderse como una unidad básica de actividades, ejercicios y situaciones-problema con un objetivo, procesos y pasos establecidos mediante los cuales el estudiante utiliza diversos procedimientos motrices, lingüísticos, cognitivos y volitivos.

Propuestas didácticas para Educación Física

La Educación Física es una de las materias escolares que mejor se presta a la metodología CLIL, ya que su naturaleza interactiva permite la unión constante de lenguaje y acción, lo que ayuda a los alumnos a entender buena parte de las instrucciones recibidas incluso si no dominan el inglés. (Ramos y Ruiz, 2010).

De este modo, la asociación lenguaje-movimiento y el tratamiento de contenidos conceptuales y actitudinales a partir del propio devenir de la actividad motriz presentes en la Educación Física hacen de ésta una inmejorable candidata a su enseñanza mediante CLIL (Ramos y Ruiz, 2011).

Uno de los factores más relevantes que debemos tener en cuenta para las propuestas didácticas de Educación Física es la metodología que se utiliza, ya que disponemos de una gran variedad de alternativas en función del contenido aplicado y de la concepción educativa que tenga el docente (Zagalaz, Molero y Cachon, 2012).

Al definir una propuesta didáctica para Educación Física siguiendo CLIL, los principales elementos curriculares deben permanecer inamovibles (Gómez y Matienzo, 2014). Sin embargo, existen algunos aspectos que han de repensarse para que CLIL pueda aplicarse correctamente. Además, hay que buscar un paradigma pedagógico socio-crítico que parta de valores como el diálogo, la cooperación, la toma de decisiones, la reflexión y la comunicación democrática en lengua inglesa (Isidori y Fraile, 2011).

De acuerdo con Chiva, Isidori y Fazio (2015), hay tres cuestiones que debemos tener en cuenta para nuestras actividades CLIL, que son qué enseñar (selección de contenidos, objetivos y competencias), cómo enseñar (elección de estrategias metodológicas y estilos de enseñanza) y qué, cómo y cuándo evaluar. En este sentido, el 4Cs encajan perfectamente tanto con el replanteamiento de nuevos objetivos, contenidos y criterios de evaluación para Educación Física, como con los postulados metodológicos que reivindica la pedagogía crítica, ya que los estudiantes se ven en situación de comparar y discriminar entre ideas, así como de criticar, decidir y escoger basándose en argumentos razonados.

Al preparar nuestras propuestas didácticas, tenemos que modificar en cierta medida nuestro método, ya que la perspectiva no va a ser igual a la que empleamos con las sesiones en la lengua materna del alumno. Ahora, el enfoque comunicativo debe ser la base sobre la que se sustenten las modificaciones que realicemos en nuestras tareas. En cualquier caso, para facilitar esa comunicación deberíamos crear situaciones en la que los alumnos tengan la necesidad de intercambiar información. De este modo, las tareas de Educación Física en inglés según la metodología CLIL tendrán que lograr los objetivos específicos para las que estén diseñadas desde la visión de la educación física, al tiempo que crear situaciones que desencadenen la necesidad de comunicarse por parte del alumnado (Fernández, 2011).

Por consiguiente, en una sesión de Educación Física según CLIL, no buscaremos trabajar ejercicios repetitivos y vacíos de significado para el aprendizaje léxico o gramatical, sino que, por la naturaleza práctica

de la Educación Física, es mucho más válida la creación de situaciones en las que se automaticen lo que Gatbonton y Segalowitz (2005) llaman “formulaic utterances” (expresiones comunes). Estas expresiones además de ser comunicativas, deberán ser auténticas.

Por el carácter lúdico, dinámico y flexible, la Educación Física enseñada en la lengua materna ya contiene múltiples situaciones comunicativas, por lo que CLIL busca realizar las modificaciones oportunas para que se mantengan la necesidad y el deseo de comunicación por parte del alumnado cuando se utiliza el inglés como lengua vehicular.

En el aula tradicional de lengua inglesa aparecen actividades repetitivas centradas en la gramática, vacías de contenido y con escaso valor comunicativo que normalmente son poco motivadoras para el alumnado. Sin embargo, al asociar la enseñanza del inglés a una actividad que los alumnos casi consideran como tiempo libre y diversión, su actitud y motivación aumenta considerablemente (Machunsky, 2007).

De acuerdo con Echevarría, Voght y Short (2010), la enseñanza de un contenido en lengua extranjera es mucho más que simplificar el discurso o hablar más despacio. Una propuesta didáctica de educación física en CLIL tendrá una exigencia lingüística adecuada cuando, además de adaptar el discurso al contexto, incorpora los andamios lingüísticos necesarios para atender la diversidad lingüística del aula.

Fernández (2011) establece una serie de pautas que el profesorado debe considerar a la hora de programar propuestas didácticas para Educación Física a través de CLIL.

- Asegurarse de que los alumnos comprenden la información oral que les transmitimos en inglés, no sólo las explicaciones, sino también las actividades en sí, por lo que recomienda el uso de ejemplos, diagramas y del lenguaje corporal.
- Trabajar el vocabulario que se va a utilizar y que los alumnos desconocen gracias a medidas enfocadas a adelantar ese léxico o actividades para cuando aparezcan vocablos o expresiones nuevas que previsiblemente resultarán recurrentes.
- Realizar modificaciones, pero sin perder los objetivos e intenciones de Educación Física. Por ejemplo, en una determinada unidad didáctica no tendría sentido la inclusión de muchos textos y tareas escritas si el trabajo en las clases en lengua materna no se realiza de esta forma, ya que supondría alejarnos de la realidad y perder tiempo para tareas en las que se integra el inglés con los contenidos de forma más natural.
- Moderar las correcciones al alumnado y la enseñanza gramatical, puesto que se trata de profesores de Educación Física y no de inglés. Esta lengua será una herramienta para que los estudiantes accedan a los contenidos de nuestra materia y, aunque se debe corregir en ocasiones, no es recomendable centrar la atención en la lengua en sí, sino que se debe buscar ante todo la comunicación.
- Integrar las tareas con el inglés de forma natural y relacionando ambas disciplinas para que los alumnos desarrollen la competencia lingüística al tiempo que practican los juegos o tareas encaminados a la consecución de los objetivos del área de Educación Física.

Conclusiones

Como hemos podido comprobar, la docencia de inglés ha cambiado considerablemente en los últimos años, ya que ahora no se busca el dominio de estructuras gramaticales o la memorización de listas de vocabulario, sino que se ha apostado por sistemas mucho más integradores y útiles fuera de las aulas.

Al combinar la enseñanza de la lengua extranjera con otras materias se consigue no sólo demostrar al alumno la capacidad comunicativa que adquiere sino también la interdisciplinariedad necesaria para el futuro mundo laboral.

De entre todas las materias con las que se puede combinar CLIL, hemos expuesto cómo Educación Física es una de las áreas más proclives a ello, ya que su carácter práctico, ameno y participatorio provoca que los alumnos recurran a la lengua inglesa casi sin percibirlo y relacionen su aprendizaje con la diversión y el entretenimiento propios de una clase de educación física.

El enfoque CLIL, por lo tanto, incluye los contenidos propios de la materia curricular, en este caso, Educación Física, y de la lengua inglesa, sin descuidar ninguna de ellas y aunando aspectos como la evaluación, que debe atender y recoger criterios de evaluación para ambas disciplinas.

Consideramos que se trata de un método innovador que supondrá un gran avance en el dominio del inglés al tiempo que se mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje de las demás materias curriculares. Proponemos, por lo tanto, que se extienda el uso de CLIL en Educación Física y que se ofrezcan cursos metodológicos que formen e impliquen a los docentes con el fin de ofrecer una enseñanza de calidad a los alumnos.

Referencias

- Chiva, Ó., Isidori, E., y Fazio, A. (2015). Educación Física bilingüe y pedagogía crítica: una aplicación basada en el Judo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 110-115.
- Clancy, M., y Hruska, B. (2005) Developing Language Objectives for English Learners in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76(4), 30-35.

- Coral, J. (2010). La evaluación en un programa AICLE en educación física. *INDEref*
- Coral, J. (2012). *Aprenentatge integrat de continguts d'educació física i llengua anglesa: educació física en AICLE al cicle superior de primària. Physical education and English integrated learning: PE-in-CLIL in 5th grade of primary school*. Tesis doctoral inédita. Facultat de Formació del Professorat. Universitat de Barcelona
- Coral, J. y Lleixà, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 79-84.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Echevarría, J. Vogt, M., y Short, D. (2010). *Making Content Comprehensible for English Learners*. The SIOP model. Boston: Pearson
- Faya-Cerqueiro, F. (2012). Influencia de una asignatura de inglés para fines específicos en posibles profesores de AICLE.
- Fernández, E. (2011) El valor del Realismo en las tareas de Educación Física bilingüe. *Revista Digital Educativa Wadi-Red*, 1, 27-32
- Freeman, Y., Freeman, D. y Mercury, S. (2005). *Dual Language Essentials*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- García, C., Bartoll, O. y Fazio, A. (2016). Características del Aprendizaje Integrado de Contenidos de Educación Física y Lengua Extranjera. *Retos*, 29 (1), 120-125
- Gatbonton, E y Segalowitz, N. (2005). Rethinking Communicative Language Teaching: A Focus on Acces to Fluency. *The Canadian Modern Language Review*. 61 (3), 325-353.
- Gómez, M. A. y Matienzo, A. J. (2014). *Manual para el diseño de unidades didácticas en Educación Física bilingüe*. Madrid: ADAL.
- Hortigüela, D. y Hernando, A. (2015). El atletismo bajo el enfoque metodológico CLIL en la educación física bilingüe. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 50, 54-58.
- Isidori, E., Fraile, A. (2011). (Coord). *La pedagogía del deporte hoy. Escenarios y desafíos*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y., (eds.) (2010) *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars Publishing
- López, A. (2014). Una propuesta didáctica para favorecer la comunicación oral en inglés en el área de educación física en ciclo inicial de educación primaria. *Phonica*, 213-221.
- Machunsky, M (2007). *Developing Material for Physical Education Lessons in CLIL*. Kassel: Grin Verlag.
- Moliner, M. y Fernandez, L. (2013). The Effects of CLIL from the Perspective of In-service Teachers in Salamanca (Castilla y Leon, Spain). *Exedra: Revista Científica*, 8, 200-217.
- Ramos, F. (2009) "Why do we do this?" Reflections of a two-way immersion school principal on the roles of parents, teachers, and her own, in the program. *Estudios de Lingüística*, 23, 225-240.
- Ramos, F., y Ruiz, J. (2011). La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: de las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AIBLE. *Revista española de lingüística aplicada*, 24
- Salvador, C., Chiva, Ó., y Fazio, A. (2016). Características del aprendizaje integrado de contenidos de educación física y lengua extranjera.
- Sánchez-Blanco, L. (2012). Bilingüismo y educación física en la etapa de educación infantil.
- Ting, Y. (2010) CLIL appeals to how the brain likes its information: examples from CLIL- (Neuro) Science. *International CLIL Research Journal*, 3, 1-18
- Zagalaz, M., Molero, D. y Cachón, J. (2012). Diseño de un cuestionario para medir la formación bilingüe del profesorado de educación física. *Sportk. Revista euroamericana de ciencias del deporte*, 1, 7-12.

HÁBITOS DE HIDRATAÇÃO DE JOVENS NADADORES PORTUGUESES

Susana Cipriano
Alain Massart
Mónica Rezende
André Nunes
Luís Rama

Faculdade de Ciências do
Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra/CIDAF,
Coimbra, Portugal

RESUMO

A hidratação é um fator fundamental na performance desportiva, pois desempenha inúmeras funções vitais no corpo humano. Este fator ganha ainda mais importância quando nos referimos a modalidades de resistência como é o caso da natação. Nesta modalidade, que tem a particularidade de ser praticada com o corpo imerso em água, para além das adaptações necessárias ao esforço de longa duração, existem também as adaptações à imersão, que podem provocar alterações nos mecanismos termorreguladores habitualmente usados por atletas de resistência de modalidades terrestres.

Este estudo tem como objetivo analisar a variação do estado de hidratação de jovens nadadores portugueses no decorrer do treino. 8 atletas ($17,1 \pm 1,2$ anos), 3 rapazes ($18,0 \pm 1,7$ anos) e 5 raparigas ($16,6 \pm 0,4$ anos), foram analisados durante um microciclo, de forma a avaliar o seu estado de hidratação, através da análise de iões da urina e análise da hemoglobina, hematócrito para determinação da variação do volume plasmático. Com base na análise de eletrólitos presentes na urina antes e depois de cada treino é possível concluir que a amostra feminina apresenta valores superiores à amostra masculina em todos os eletrólitos analisados. Na amostra masculina, os valores mais elevados foram registados antes do treino. Na amostra feminina, acontece o mesmo nos valores de sódio, observando-se o inverso nos valores de potássio e cloro. Na análise da hemoglobina e hematócrito, a amostra masculina apresenta valores superiores à amostra feminina em ambas as variáveis. Na amostra masculina, a hemoglobina e o hematócrito apresentam valores superiores antes do treino. Por sua vez, a amostra feminina apresenta valores ligeiramente mais elevados depois do treino. A perda de eletrólitos é superior nos rapazes, sugerindo que estes apresentam taxas de sudoração superiores. A análise sanguínea demonstra que nos rapazes os valores de hemoglobina e hematócrito tendem a diminuir no decorrer do treino, ocorrendo o oposto na amostra feminina.

Palavras-chave: hidratação; nadadores; *performance*.

Introdução

O corpo humano é um sistema complexo, constituído maioritariamente por água (Holdsworth, et al., 2016), a qual desempenha inúmeras funções indispensáveis, nomeadamente o transporte e distribuição de elementos essenciais, a eliminação de produtos desnecessários resultantes do metabolismo, a manutenção da temperatura corporal, e a proteção contra choques e fricção (Seeley, Stephens, & Tate, 2008). Quando o corpo humano é submetido a esforços, como acontece durante o exercício, a manutenção das funções acima descritas ganha ainda maior preponderância, especialmente em modalidades de resistência, nas quais o indivíduo é exposto a esforços prolongados, tal como a natação pura desportiva. Nesta modalidade, que tem a particularidade de ser praticada no meio aquático, existe igualmente a necessidade de garantir as adaptações à imersão, que podem provocar alterações nos mecanismos termorreguladores habitualmente usados por atletas de resistência de modalidades terrestres (Adams, et al., 2015).

O presente estudo tem como principal objetivo analisar a variação do estado de hidratação de jovens nadadores portugueses no decorrer do treino.

Metodologia

Amostra

8 atletas (17,1 ± 1,2 anos), 3 rapazes (18,0 ± 1,7 anos) e 5 raparigas (16,6 ± 0,4 anos), foram analisados durante um microciclo, de forma a avaliar o seu estado de hidratação (Tabela 1).

Tabela 1 – Caracterização da amostra

Sexo	Idade (Anos)	Estatura (Centímetros)	Massa corporal (Quilogramas)	Pontuação FINA (Pontos)
Masculino	18,0 ± 1,7	177,9 ± 5,4	64,3 ± 9,7	609 ± 23,2
Feminino	16,6 ± 0,4	164,1 ± 2,2	57,4 ± 3,2	605 ± 45,9
Total	17,1 ± 1,2	169,3 ± 7,9	60,0 ± 6,8	606 ± 36,9

(Representada por Média ± Desvio padrão)

Este estudo exploratório foi submetido e aprovado pelo Conselho Científico e à Comissão de Ética da FCDEF-UC. Foi solicitado aos participantes o preenchimento do Termo de consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de investigação no cumprimento da Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo no que concerne a experimentos com humanos (Cipriano, 2017).

Desenho do estudo

O presente estudo baseou-se na análise dos hábitos de hidratação e na determinação do estado de hidratação de jovens nadadores, com a finalidade de observar a sua variação no decorrer das sessões de treino, considerando as particularidades da modalidade. Para tal, foram utilizados vários marcadores, tais como a variação de massa corporal durante o treino, através da comparação do valor de massa corporal antes e após o treino, o volume de líquidos ingeridos durante o treino, a análise da hemoglobina e hematócrito para determinação da variação do volume plasmático e a análise iónica da urina.

A recolha de dados foi realizada no início e no final de todas as sessões de treino de segunda-feira a sexta-feira, tendo sido realizada a monitorização da massa corporal, volume de líquido ingerido, recolha de sangue capilar e recolha urina.

As condições ambientais foram controladas através da monitorização da temperatura da água, assim como a percentagem de humidade e temperatura ambiente, em todas as sessões de treino, com recurso a um termómetro/higrómetro (TH-100, Hama GmbH & Co KG, Monheim, Alemanha).

Variáveis e instrumentos

- ***Variação da massa corporal***

A variação da massa corporal foi monitorizada através do cálculo da diferença entre a massa corporal avaliada antes e depois do treino com recurso a uma balança eletrónica portátil (SECA, Modelo 770). Caso os atletas fossem à casa de banho durante o treino, eram novamente avaliados antes e depois para monitorizar de forma mais rigorosa as alterações ocorridas na massa corporal e, consequentemente, na perda de líquidos.

Os atletas foram pesados usando apenas o fato de banho e o mais secos possível. Na pesagem inicial foi solicitado aos atletas que tomassem duche, de forma a minimizar a diferença de água absorvida pelo fato de banho e pelo cabelo.

- ***Volume de líquidos ingeridos durante o treino***

A ingestão de líquidos foi monitorizada em todas as sessões de treino, através da pesagem da garrafa de cada atleta no início e no final do treino com recurso a uma balança eletrónica portátil (Terralio, Modelo Café 2 Kg). Durante o treino, os atletas apenas podiam ingerir água. Se fosse

necessário encher novamente a garrafa no decorrer do treino, os atletas deveriam pedir a um dos responsáveis da investigação para a encher, de forma a monitorizar novamente o peso da garrafa.

- **Variação do volume plasmático**
A variação do volume plasmático foi calculada através da equação de Dill e Costill (1974), a partir dos valores de hemoglobina e hematócrito, determinados com recurso ao aparelho *HemoControl*. Para tal, foi recolhida uma amostra de sangue capilar de um dedo da mão.
- **Análise de iões da urina**
Através da recolha de uma amostra de urina antes e depois do treino, foi realizada a análise de eletrólitos (Na⁺, K⁺ e Cl⁻) presentes na urina, através da realização de ionograma (SPOTCHEMTMEL, SE-1520, ARKRAY Inc, Japan).

Resultados

Perda hídrica

A perda hídrica, traduzida pela diferença entre a massa corporal antes e depois do treino foi calculada de duas formas: através da diferença entre a massa corporal inicial (MC1) e a massa corporal final antes de urinar (MC2) e através da diferença entre a massa corporal inicial (MC1) e a massa corporal final depois de urinar (MC3) (Tabela 2).

Tabela 2 – Valores de estatística descritiva (média, desvio padrão, máximo e mínimo) das alterações ocorridas na perda hídrica entre sexos

Variáveis	Sexo	M	DP	Max	Min
≠ MC1 - MC2 (Kg)	Masc	-0,26	0,36	0,40	-1,00
	Fem	-0,11	0,25	0,40	-0,70
≠ MC1 - MC3 (Kg)	Masc	-0,44	0,32	0,20	-1,10
	Fem	-0,28	0,26	0,20	-0,90
≠ MC1 - MC2 (%)	Masc	0,37	0,54	1,40	-0,70
	Fem	0,21	0,45	1,30	-0,70
≠ MC1 - MC3 (%)	Masc	0,67	0,48	1,50	-0,40
	Fem	0,49	0,46	1,50	-0,30

A análise da variação da massa corporal revelou que os atletas reduziram a sua massa corporal no decorrer do treino, devido à perda de líquidos. Não foram encontradas diferenças significativas entre sexos.

Volume de líquidos ingeridos

O volume de líquidos ingeridos, cujos resultados são apresentados seguidamente, foi calculado com base na pesagem individual dos atletas.

Tabela 3 – Valores de estatística descritiva (média, desvio padrão, máximo e mínimo) das alterações ocorridas no líquido ingerido entre sexos

Variáveis	Sexo	M	DP	Max	Min
Líquido ingerido (ml)	Masc	410,67	189,51	750,00	36,00
	Fem	130,54	157,83	586,00	0,00

A quantidade de líquidos ingeridos não ultrapassa os 1000 ml, com a amostra masculina a apresentar valores claramente superiores. Tendo em conta que houve uma diminuição da massa corporal no decorrer do treino, é possível que a ingestão de líquidos não tenha sido suficiente para compensar as perdas.

Análise iónica da urina

A análise iónica da urina foi realizada antes e após cada sessão de treino, incidindo nos iões sódio, potássio e cloro (Tabela 4).

Os valores de sódio encontram-se dentro dos limites de referência (40 a 220 mmol), assim como os valores de potássio (2,5 a 120 mmol). Relativamente ao cloro, a amostra masculina apresenta valores abaixo do limite inferior de referência (110 a 250 mmol), enquanto os valores da amostra feminina se encontram dentro do intervalo referido.

A amostra feminina apresenta valores superiores à amostra masculina em todos os iões analisados. Na amostra masculina, os valores mais elevados surgem antes do treino, comparativamente aos valores depois do treino. Por sua vez, a amostra feminina apresenta valores superiores antes do treino no sódio, sendo que no potássio e cloro os valores mais elevados surgem depois do treino.

Tabela 4 – Valores de estatística descritiva (média, desvio padrão, máximo e mínimo) das alterações ocorridas nos iões presentes na urina

Variáveis		Sexo	Média	DP	Max	Min
Sódio (mmol)	Antes do treino	Masc	102,22	35,19	189,00	48,00
		Fem	161,20	33,10	197,00	115,00
	Depois do treino	Masc	86,92	43,41	180,00	17,00
		Fem	130,75	59,45	192,00	64,00
Potássio (mmol)	Antes do treino	Masc	37,44	18,58	80,00	13,10
		Fem	54,88	25,61	80,00	28,70
	Depois do treino	Masc	23,67	11,02	46,30	8,30
		Fem	70,70	6,78	80,00	63,80
Cloro (mmol)	Antes do treino	Masc	99,61	38,02	193,00	40,00
		Fem	169,00	21,13	191,00	136,00
	Depois do treino	Masc	71,50	36,90	145,00	18,00
		Fem	179,75	46,49	226,00	120,00

Cor da urina

Seguidamente apresentam-se os valores de estatística descritiva da variável cor da urina, avaliada através da escala de 8 cores de Armstrong (1994), na qual valores até 4 representam um nível adequado de hidratação, valores entre 4 e 6 revelam uma desidratação ligeira e valores entre 7 e 8 denunciam uma desidratação grave (Tabela 5).

Tabela 5 – Valores de estatística descritiva (média, desvio padrão, máximo e mínimo) das alterações ocorridas na cor da urina avaliada antes e depois do treino em ambos os sexos

Variáveis	Sexo	M	DP	Max	Min
Cor antes	Masc	4	1	6	1
Cor depois		2	1	4	1
Cor antes	Fem	5	2	7	1
Cor depois		3	2	7	1

A cor da urina, avaliada através de uma escala de 8 cores, revelou que a urina ficou mais clara após o treino em ambos os sexos, sendo os valores mais elevados observados na amostra feminina. Os valores mais elevados na amostra masculina encontram-se dentro dos valores de referência de desidratação ligeira (4 a 6), enquanto na amostra feminina revelam valores de desidratação grave (7 a 8) (Armstrong, 2000). Estes resultados comprovam as alterações nos mecanismos termorreguladores dos atletas, tal como descrito por Adams (2015).

Hemoglobina, hematócrito e variação do volume plasmático

Na tabela 6 apresentam-se os resultados dos valores de hemoglobina, hematócrito e variação do volume plasmático.

Na amostra masculina, a hemoglobina e o hematócrito apresentam valores superiores antes do treino. Por sua vez, a amostra feminina apresenta valores ligeiramente mais elevados depois do treino. A amostra masculina apresenta valores superiores à amostra feminina em ambas as variáveis. O volume plasmático aumentou no decorrer do treino na amostra masculina, tendo permanecido idêntico na amostra feminina.

Tabela 6 – Valores de estatística descritiva (média, desvio padrão, máximo e mínimo) das alterações ocorridas na concentração sanguínea ao longo do treino

Variáveis	Sexo	M	DP	Max	Min
Hemoglobina antes (g/dl)	Masc	15,37	0,68	16,60	14,20
	Fem	13,70	0,70	15,00	12,40
Hemoglobina depois (g/dl)	Masc	14,92	0,88	16,60	13,50
	Fem	13,87	0,83	15,20	12,20
Hematócrito antes (%)	Masc	44,87	1,85	49,00	42,00
	Fem	40,25	2,05	44,00	36,00
Hematócrito depois (%)	Masc	44,42	2,57	49,00	40,00
	Fem	40,69	2,44	45,00	36,00
Variação volume plasmático (%)	Masc	4,27	7,60	12,70	-5,06
	Fem	-0,76	5,39	6,85	-5,69

Conclusão

O presente estudo tem como objetivo analisar a variação do estado de hidratação de jovens nadadores portugueses no decorrer do treino, com base nos valores de perda hídrica, volume de líquidos ingeridos, análise iônica e cor da urina, controlando a variação do volume plasmático.

Com base nos resultados, e tendo em conta o objetivo do presente estudo, é possível concluir que os atletas veem reduzida a sua massa corporal durante o treino, ou seja sofrem uma perda hídrica, que deve ser reposta pela ingestão de líquidos ao longo do treino, o que não se verificou neste estudo.

Por sua vez, a análise dos parâmetros da urina e do sangue, revelou que os atletas apresentam níveis de hidratação superiores após o treino. A análise iônica de urina revelou que os iões presentes na urina se encontram dentro dos limites de referência, sendo superiores antes do treino. A amostra feminina apresenta valores superiores em todos os iões analisados, o que revela que o seu nível de hidratação é inferior aos níveis apresentados pela amostra masculina. A cor da urina revelou exatamente os mesmos resultados. Estes resultados comprovam que os atletas de natação sofrem alterações nos mecanismos hormonais que regulam os fluidos corporais, visto que, em condições normais, o exercício estimula a secreção da hormona antidiurética e da aldosterona que promove a diminuição da produção de urina. Contudo, quando o corpo se encontra imerso, a pressão hidrostática exercida no corpo provoca o aumento da pressão sanguínea, o que leva à diminuição da secreção das hormonas antidiurética, renina e aldosterona, que provoca uma menor reabsorção de água e de sódio e, desta forma, um maior volume de urina diluída (Adams, 2015). A análise da hemoglobina e do hematócrito revelou que a amostra masculina, apresenta valores superiores antes do treino, traduzindo um aumento do volume plasmático. Por sua vez, a amostra feminina não sofreu alterações significativas no decorrer do treino, apesar do volume plasmático apresentar uma tendência para redução ligeira.

Desta forma, é possível evidenciar a importância da monitorização da hidratação, principalmente em atletas e que a utilização de meios simplificados como a avaliação da massa corporal e de escalas de cor constituem meios satisfatórios para esta finalidade.

Agradecimentos

uid/dtp/04213/2016

Referências

- Adams, J. D., Kavouras, S. A., Robillard, J. I., Bardis, C. N., Johnson, E. C., Ganio, M. S., White, M. A. (2015). Fluid Balance of Adolescent Swimmers During Training. *The Journal of Strength and Conditioning Research*, 30, 621-625.
- Holdsworth, J., Maughan, R. J., Maffei, C., Kapsokefalou, M., Serra-Majem, L., Braun, H., & Gellert, R. (4 de Novembro de 2016). *Hydration*. Obtido de European Hydration Institute: <http://www.europeanhydrationinstitute.org/hydration.html>
- Seeley, R. R., Stephens, T. D., & Tate, P. (2008). *Anatomy & physiology* (8th ed ed.). New York: McGraw-Hill.
- Armstrong, L. (2000). *Performing in extreme environments*. Human Kinetics.
- Cipriano, S. (Março de 2017). Hábitos de hidratação de jovens nadadores portugueses em dois microciclos de cargas contrastantes. *Dissertação de Mestrado para obtenção do grau de Mestre em Treino Desportivo para Crianças e Jovens*. Coimbra, Portugal: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

NATURE IN SCHOOL AGE. PHYSICAL ACTIVITIES ORGANIZATION

Mohammed El Homrani
José Jiménez
Inmaculada Ruiz
University of Granada

ABSTRACT

Nature provides many opportunities for physical development in the open air, you do not have to explain that the natural environment is full of elements that suggest all kinds of spontaneous activities. And we should also clarify adventure parks in nature to enable options that go beyond, and are designed to develop skills in very specific, in addition to add emotion to physical exercise.

If physical activity gives us health, nature gives the children a plus. Many dissertations, confirms the hypothesis: Nature becomes tool to deal with adverse situations, and has been proven by measuring the level of stress when same exposure of stress factors in children with access or without it to this medium.

keywords: nature; physical education; physical activities; school.

Introduction

Like nature to children and young people alike. Because of his desire of adventure, we can see and explain the unquestionable attraction activities outdoors.

Nature becomes the ideal medium for the development of all kinds of capacities, abilities, skills, techniques and resources that help the child develop and enjoy it to the fullest. Always taking special attention to their own safety and respecting their conservation.

Origin and evolution of the activities in the natural environment

Their beginning is dating back to the year 1907, when Baden Powell rode a field of life to outdoor for children and young (Peñarrubia-Lozano, Guillen-Correas, and Lapetra-Costa, 2013). The success of the initiative was so overwhelming that it meant the origin of movements and scouts groups, whose activities were quickly transferred to other countries in Europe and America.

The Learning Free Institution was which lent particular importance in Spain to this type of activities and initiatives in the open air. Subsequently, the national delegation of the front's youth was to assume your organization and design. On the other hand, currently there are many organizations, associations and groups that organize these activities, both in the non-formal and formal education.

The physical activities in the natural environment

The activities, in reference to the broader concept of activity in the natural environment, are those that promote and stimulate the nature lifestyle (Bravo and Romero, 1998). Moreover, Pinos (1997a), defines the term physical education outdoor as "the set of knowledge, abilities, skills, techniques and resources that enable function or practice physical playful sporting activities in nature, with safety and with the utmost respect for its conservation; enjoying, sharing and educating in it".

Therefore, we can say that physical education is the area suitable for the promotion of environmental motor activities (Peñarrubia-Lozano, Guillen-correas, and Lapetra-Costa, 2013). However, we cannot forget that those activities, driven from an area that aims to educate, cannot lose your critical sense. Accordingly, is evidence as the participation of the physical education is fundamental in the development of an transversal area as is the education environmental.

Possibilities within the school day for nature physical activities

If we start from the physical education area, can find among its objectives is knowing, rating and participate in the preservation and improvement of the environment in which they live (Santos and Martínez, 2016a). Understanding environment both closest to them next nature like the distant or factual nature. Always keeping in mind that motor activities shall promote conservation and respect for nature in all its senses.

Since interdisciplinary

The realization of interdisciplinary activities in nature cause in children feelings of satisfaction (Bravo and Romero, 1998). All activities must start from the interests of students and practice must be at a level to allow motor actions necessary. There are many curriculum areas that they can co-exist and develop actions from an integration and globalization dynamics.

During normal school hours

At school, the sessions reduce the time devoted to the knowledge and treatment of techniques such as rock climbing, orientation, or cycling. These are your application and direct transfer which can be performed in a natural environment (Rebollo, 2016).

Meanwhile, the activities that are performed in the next environment assume a displacement, within the schema school, to environments near as parks, rivers, mountain or beaches. In this way promotes not only physical activities, also the development of other content relating to other curricular areas.

During after-school time

Departures and activities in distant environments can be understood as complementary or extracurricular activities. The realization of these activities involves the development of two fundamental actions (Norddahl and Einarsdóttir, 2016). The first are movements, marches, crawls, guidance or mountain techniques and, second, to stay in nature through camping. In this case is can count with facilities like hostels, shelters, camps, nature classrooms or them school farms (Torres, 1999; Santos and Martínez, 2016b).

Proposal of physical activities in the natural environment

The hike

The hike is an action aerobic to departures and to be in contact with the nature, being an activity accessible to all the people, except for those students that have serious motor problems. To practice this activity encourages the training of the musculature, helps calcium on bone, increases cardiac and respiratory capacity, strengthens body areas hit by inactivity and helps increase our basal metabolic rate (Navarro, Arufe and Sancosmed, 2015).

For its realization, will be necessary take certain measures to preserve our health, making them stops that is need, drinking much water, use the clothes and footwear appropriate and carry the equipment essential.

The camping

According to Aparicio (1997), camping means "the activity of staying in a place with a view to certain objectives". Traditionally distinguished three types of camping, which are the ordinary, that require the use of tent and sleeping bag; fortune, using objects that the nature offers us transforming them and adapting them to our needs; and the night camping, using the means that nature offers us without transforming them (Aparicio, 1997).

Knots

The knots, is the discipline or know that studying the art of making knots and moorings with ropes, their classes and their different applications (Lopez-pastor, and Lopez, 1996). Your domain will be observed when we come from the use of a knot to another looking at the relationship between them. This activity differentiates three applications for the knots. The first is to see the type of knots used to tie two ropes together. Another application is to know the knots allow us to bind an object. Finally there is the technique of the mooring, which is joining two objects together.

Circuits of orientation

Our claim has to be applied and initiate students in the technique of orientation. There are many alternatives, including the activities of orientation and topography, that require the use of a map and a compass; and guidance with clues and evidence (Pinos, 1997b).

Climbing

We understood by climbing the realization of refined movements taking advantage of opportunities, sometimes minimal, offering us the wall (Rebollo, 2016). The teacher has to be cautious with the accident prevention measures and avoid unnecessary risks. All the necessary requirements for its practice are required in order to participate, otherwise would be a disposable activity in the school environment (Pinos, 2001).

The first school experience can be a horizontal climbing wall. According to Rebollo (2016) "this activity requires strength, endurance, mobility, and at the same time, it brings into play qualitative components of mobility related ocular segmental coordination, space-temporary structure, the rhythmic structure, the cenesthesia (general feeling of the state of your own body) and the breath".

Conclusions

We state, by means of the consulted bibliography (Navarro, Arufe and Sancosmed, 2015; Norðdahl and Einarsdóttir, 2016; Reroll, 2016), as the activities in the nature are of big relevancy for the pupils in school age. So that a tall percentage of the interviewed teachers thinks that the physical activity in the natural way is a motivating element and they are expert in its important pedagogic value (Navarro, Arufe and Sancosmed, 2015). The scarce motivation, both of teachers and of pupils, can owe partly, to the stage in which the pupils are unrolled, very important from the psychological point of view, since in a general way there can exist obstacles (Santos and Martínez, 2016b). On the other hand, this not always is like that, since authors like Peñarrubia-Lozano, Guillén-Correas and Lapetra-Costa (2013) affirm that, by means of these exposed activities of an open way, with games and cooperative tasks, they encourage the belonging to the group and encourage the motivation and implication of the pupils. These activities allow the connection between the formal education and the natural ambience, what supposes the opening of school new horizons.

The physical education is in charge of promoting the physical activity organized in the natural way like a global and of integration proposal, acting like bridge between targets and contents of different curricular areas. Also, its inclusion and work in the plans of study of formation of the professorship, will allow that, from the school ambience, to be had the possibility of offering performances that allow the integral development of the person and contributing, of direct form, in its correct state of health of a playful, motivating and attractive form to the pupils.

Bibliography

- Aparicio, M. (1997). *Aire libre: un medio educativo*. Madrid: CCS.
- Bravo, R. y Romero, O. (1998). *Actividades educativo complementarias en la naturaleza*. Málaga: Aljibe.
- López-Pastor, V. y López, E. (1996). Las actividades físicas en la Naturaleza como instrumento de reflexión y educación ambiental en enseñanza secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. Vol. 3, Nº 3. Págs. 4-10.
- Navarro, R., Arufe, V. y Sancosmed, E. (2015). Las actividades en el medio natural en la educación física escolar: Formación y actitud del profesorado de Educación Primaria. *Retos*, 27, pp. 122-126.
- Norðdahl, K. y Einarsdóttir, J. (2016). "Let's go outside": Icelandic teachers' views of using the outdoors. *Education* 3-13 44(4), pg. 391-406.
- Peñarrubia-Lozano, C., Guillén-Correas, R., y Lapetra-Costa, S. (2013). Evolución de las actividades en el medio natural en educación física a partir de 1990. *AGORA para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 113-129.
- Pinos, M. (1997a). *Actividades y juegos de educación física en la naturaleza: guía práctica*. Madrid: Gymnos.

- Pinos, M. (1997b). *Iniciación a los deportes en la naturaleza: guía práctica*. Madrid: Gymnos.
- Pinos, M. (2001). *Juegos de Aventura. Juegos innovadores para E.F. y tiempo libre*. Barcelona: Paidotribo.
- Rebollo, J. A. (2016). Juegos y actividades en el medio natural. En J. Sáez, P. Sáenz-López y M. Díaz, *Actividades al aire libre* (págs. 253-262). Huelva: Universidad de Huelva.
- Santos, M. L. y Martínez, L. F. (2016a). Las actividades en el medio natural en la escuela. Consideraciones para un tratamiento educativo. En J. Sáez, P. Sáenz-López y M. Díaz, *Actividades al aire libre* (págs. 37-64). Huelva: Universidad de Huelva.
- Santos, M. L. y Martínez, L. F. (2016b). Propuesta práctica integral para el desarrollo de actividades físicas en el medio natural en el entorno cercano del centro escolar de primaria. En J. Sáez, P. Sáenz-López y M. Díaz, *Actividades al aire libre* (págs. 65-82). Huelva: Universidad de Huelva.
- Torres, J. (1999). *La Actividad Física para el ocio y el tiempo libre*. Granada: Proyecto Sur.

COMPETENCIA DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Daniel Ferrándiz

Marta Bernal

Facultad de Ciencias de la
Educación, Universidad de
Granada

Clemente Sabiote

Departamento de Métodos
de Investigación y
Diagnóstico en Educación,
Universidad de Granada

José Rodríguez

Departamento de Pedagogía,
Universidad de Granada

RESUMEN

Los dos objetivos fundamentales que se persiguen en este trabajo son: determinar la opinión de una muestra de participantes sobre la competencia docente del profesorado y comprobar si se producen, o no, diferencias estadísticamente significativas en la opinión mostrada por los participantes acerca de las diversas dimensiones que conforman la escala (obligaciones generales del profesor, desarrollo de la asignatura, etc). Para ello se pasó un cuestionario en donde se recogían algunas de las dimensiones del docente: organización de la materia, evaluación, atención de los alumnos, entre otras cuestiones. Contestaron 53 alumnos, llegando a algunas conclusiones, entre ellas: alta valoración de la asistencia a los alumnos, evaluación, organización de la materia, etc.

Palabras clave: evaluación; competencia docente; educación física.

Introducción

Con la adaptación de los títulos universitarios al marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la evaluación docente ha adquirido un importante papel, en el ámbito universitario, dentro de los sistemas de garantía de la calidad, que se recoge en el Real Decreto 1312/2007 de octubre, en el que se establece en su apartado 2B algunos de los criterios, para poder acceder a los cuerpos docentes universitarios, en donde la evaluación de la calidad en la docencia, es un mérito a valorar por dicha comisión.

Evaluar al colectivo docente, es una actividad puesta en marcha en la totalidad de universidades españolas, considerándose como uno de los elementos esenciales, en los que se apoya la calidad y por consiguiente el sistema de evaluación del sistema educativo (Mateo, Escudero, de Miguel, Ginés Mora, Rodríguez, 1996, Molero y Ruiz, 2005, Cabrera, Serrano, Martínez y Mompié, 2012, Gutiérrez, Pérez y Pérez Gutiérrez, 2013). Los dos objetivos fundamentales que se persiguen en este trabajo son: determinar la opinión de una muestra de participantes sobre la competencia docente del profesorado y comprobar si se producen, o no, diferencias estadísticamente significativas en la opinión mostrada por los participantes acerca de las diversas dimensiones que conforman la escala (obligaciones generales del profesor, desarrollo de la asignatura, etc).

Metodología

Diseño metodológico

La metodología de abordaje del presente estudio se basa en un diseño de investigación de tipo descriptiva. Con mayor detalle con Buendía, Colas y Hernández (2012); Corbetta (2007) y Mc Millan y Schumacher (2005) podemos incardinar a nuestra investigación como un estudio de encuesta. Este tipo de estudios tienen como principal característica estar conformados por un conjunto de preguntas dirigidas a sujetos que constituyen una muestra representativa, o no, de una población con la finalidad de describir y/o relacionar características personales, permitiendo así generalizar las conclusiones, sólo en el caso de que la muestra sea representativa de la población de la que ha sido extraída. A partir del diseño metodológico planteado hemos formulado una serie de objetivos de investigación. Dichos objetivos son la guía del estudio y expresan de manera muy sintética qué se pretende con la investigación.

Objetivos de la investigación

La presente investigación está guiada por dos grandes objetivos de investigación:

1. Determinar la opinión de una muestra de participantes sobre la competencia docente del profesorado.
2. Comprobar si se producen, o no, diferencias estadísticamente significativas en la opinión mostrada por los participantes acerca de las diversas dimensiones que conforman la escala (obligaciones generales del profesor, desarrollo de la asignatura, etc).

Instrumento de medida

El instrumento utilizado para la recogida de información es una escala en formato Likert que consta de varias dimensiones: obligaciones generales del profesor (ítems 1, 2, 3, 4 y 5), desarrollo de la asignatura/materia (ítems 6, 7, 8, 9 y 10), relación profesor-alumno (ítems 11, 12, 13, 14 y 15), participación y prácticas (preguntas 16, 17, 18, 19 y 20), evaluación de la docencia (preguntas 21, 22 y 23), valoración global del profesor (pregunta 24) y nivel de satisfacción con la asignatura cursada (pregunta 25). Las categorías de respuestas oscilan entre 1 y 5, siendo 1: muy en desacuerdo... hasta 5 muy de acuerdo. Dicha escala es una adaptación de la escala sobre competencia docente utilizado por la Unidad de Calidad, Innovación y Prospectiva de la Universidad de Granada.

Muestra, proceso de muestreo y características muestrales

Los estudiantes que componen la muestra ascienden a 53 (N=53) y pertenecen a la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Granada (España). Han sido seleccionados mediante un procedimiento de muestreo no probabilístico, exactamente un muestreo por conveniencia (*convenience sampling*).

Análisis de los datos y resultados

El análisis de la información recolectada se realizó mediante el programa SPSS 24.0 implementándose análisis de naturaleza descriptiva e inferencial. En primer lugar, presentamos los resultados obtenidos a nivel descriptivo.

Como puede apreciarse, en la tabla 1 inmediatamente anterior las puntuaciones medias más bajas, y, por lo tanto, peor valoradas, son las referidas a las actividades prácticas que se realizan en la asignatura, tal y como aparecen en los ítems 17, 18, 19, 20. Concretamente en el ítem 19, donde se menciona si se realizan suficientes prácticas de campo (escuela, cárceles, hospitales...) se observa cómo la media se aproxima al valor 1, el cual obtiene la categoría de "completamente en desacuerdo".

A diferencia de las puntuaciones medias bajas, los ítems con respuestas mejor valoradas son el ítem 5, haciendo referencia a que el profesor da a conocer el programa de la asignatura, y el ítem 7, si el profesor parece dominar la asignatura que imparte. Ambos obtienen una media cercana al 5, lo que se traduce que la mayoría del alumnado está "completamente de acuerdo".

Tabla.1 Medias y desviaciones típicas de cada uno de los ítems.

Ítems	N	Media	Desviación estándar
P1. El profesor asiste normalmente a clase	53	4,06	,534
P2. El profesor cumple adecuadamente sus horarios	53	4,87	,440
P3. Está accesible fuera de las horas de clase	53	4,87	,342
P4. Su programa cubre los aspectos más importantes de la asignatura	53	4,79	,454
P5. El profesor da a conocer el programa de la asignatura	53	4,98	,137
P6. Desarrolla todo el programa	53	4,40	1,025
P7. Parece dominar la asignatura que imparte	53	4,91	,354
P8. Explica con claridad	53	4,85	,456
P9. Sus clases están bien preparadas	53	4,87	,394
P10. Responde con exactitud y precisión a las preguntas	53	4,75	,585
P11. Se preocupa porque sus clases sean buenas	53	4,85	,456
P12. Consigue que sus alumnos participen en las clases	53	4,79	,495
P13. Fomenta la crítica de sus propias ideas	53	4,60	,947
P14. Dialoga con los alumnos sobre la marcha de la clase	53	4,72	,601
P15. Consigue que los alumnos se motiven por la asignatura	53	4,74	,560
P16. Tiene en cuenta la opinión de los alumnos para decidir cuestiones relacionadas con la marcha de la asignatura	53	4,68	,728
P17. En esta asignatura se imparten suficientes clases prácticas de pizarra	53	3,70	,749
P18. Se realizan suficientes prácticas de laboratorio relacionadas con el contenido de la asignatura	53	2,58	,842
P19. Se realizan suficientes prácticas de campo (escuela, cárceles, hospitales ...)	53	1,19	,590
P20. Utiliza en clase material didáctico que ayuda a comprender la asignatura	53	3,53	,973
P21. Sus exámenes se ajustan a lo enseñado	53	4,77	,609
P22. Las calificaciones obtenidas por los alumnos generalmente se ajustan a los conocimientos	53	4,49	,869
P23. El alumno tiene posibilidad de conocer y comentar la valoración del examen	53	4,70	,749
P24. Teniendo en cuenta las limitaciones, pienso que el profesor que imparte esta asignatura es un buen profesor	53	4,87	,342
P25. Me he sentido satisfecho asistiendo a las clases	53	4,79	,600
N válido (por lista)	53		

En cuanto a las desviaciones típicas, existe mayor nivel de heterogeneidad en el ítem 6, referido al desarrollo del programa. Lo que significa que existe gran diversidad en las respuestas dadas entre el alumnado, ya que tienen opiniones muy diferentes al respecto. De forma similar en el ítem 13, también existe diversidad en las opiniones, acerca de si el profesor fomenta la crítica de sus propias ideas en clase. Podemos apreciar también cierto grado de homogeneidad en el ítem 5, en relación a si el profesor da a conocer el programa de la asignatura, esto se debe a que gran parte del alumnado ha contestado o categorizado de forma similar esa pregunta.

Aparte de los ítems 24 (valoración global del docente) y 25 (valoración global de la asignatura) el resto de ítems se agrupan en diversas categorías, anteriormente explicitadas en el apartado de instrumento de recogida de información. Como apreciamos a este respecto, todas las dimensiones han obtenido medias aritméticas moderadamente altas, desde 4,65 de la dimensión de evaluación del aprendizaje hasta las 4,75 obtenida por la dimensión del desarrollo de la asignatura. La excepción o caso particular ha sido la participación en prácticas (practicum) con un media de 3,16.

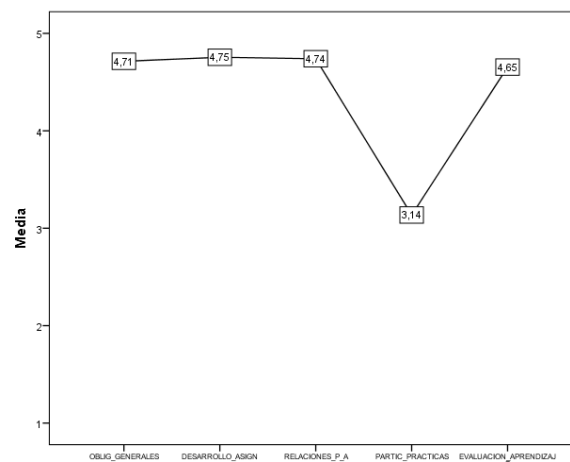


Figura 1 Medias de las dimensiones de la escala.

Para determinar si a nivel de medias se producen, o no, diferencias estadísticamente significativas hemos implementado la prueba de naturaleza de no paramétrica del ANOVA de medidas repetidas de Friedman ante la imposibilidad del cumplimiento de los supuestos paramétricos. Los resultados obtenidos informan sobre la presencia de un valor de chi-cuadrado = 140.80 para $gl = 4$ con $1-\alpha = 0.95$ asociados a una significación estadística $p=0.000$ y, por tanto, estadísticamente significativa ($p<0.05$). Todo ello es indicador de que algunas dimensiones han obtenido mejor valoración que otras y que estas diferencias no se deben al azar. Para comprobar entre qué dimensiones se producen, o no, diferencias estadísticamente significativas hemos implementado diferentes contrastes *post-hoc* por binomios.

Cada nodo muestra el rango muestral de promedio.

Muestra 1-Muestra 2	Estadístico de prueba	Estándar Error	Dev. Estadístico de prueba	Sig.	Sig. ajust.
PARTIC_PRACTICAS-OBLIG_GENERALES	1,755	,307	5,713	,000	,000
PARTIC_PRACTICAS-EVALUACION_APRENDIZAJE	-2,547	,307	-8,293	,000	,000
PARTIC_PRACTICAS-RELACIONES_P_A	2,774	,307	9,030	,000	,000
PARTIC_PRACTICAS-DESARROLLO_ASSIGN	2,830	,307	9,214	,000	,000
OBLIG_GENERALES-EVALUACION_APRENDIZAJE	-,792	,307	-2,580	,010	,099
OBLIG_GENERALES-RELACIONES_P_A	-1,019	,307	-3,317	,001	,009
OBLIG_GENERALES-DESARROLLO_ASSIGN	-1,075	,307	-3,501	,000	,005
EVALUACION_APRENDIZAJE-RELACIONES_P_A	,226	,307	,737	,461	1,000
EVALUACION_APRENDIZAJE-DESARROLLO_ASSIGN	,283	,307	,921	,357	1,000
RELACIONES_P_A-DESARROLLO_ASSIGN	,057	,307	,184	,854	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula de que las distribuciones de la muestra 1 y la muestra 2 son iguales. Se muestran las significaciones asintóticas (pruebas bilaterales). El nivel de significancia es ,05.

Figura 2. Comparaciones post-hoc por binomios de las distintas dimensiones.

Como puede apreciarse es la dimensión participación prácticas (la peor valorada) la que marca diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) con el resto de dimensiones. También Obligaciones generales obtiene diferencias estadísticamente significativas ($p<0.05$) con las dimensiones de que han obtenido mejores valoraciones, es decir, con Relaciones profesorado-alumnado, con la dimensión Desarrollo de la asignatura y también con Evaluación del aprendizaje.

Conclusiones

En síntesis, la mayoría de las puntuaciones medias se encuentran entre el valor 4 “de acuerdo” y el valor 5 “completamente de acuerdo”, es decir, muy bien valoradas, con respecto a la disponibilidad/asistencia del profesor, organización del programa, competencias del profesorado, metodología, evaluación de la

asignatura y otros aspectos generales del alumnado, exceptuando las medias referidas a las actividades prácticas de la asignatura obteniendo puntuaciones más bajas con una media entre 1,19 y 3,7, lo que se traduce en “completamente en desacuerdo”, “desacuerdo”, “indiferente” y “de acuerdo”. Con respecto a la desviación típica podemos concluir que en su mayoría, las respuestas del alumnado tienden a ser similares, lo que significa que existe cierto grado de homogeneidad en sus respuestas.

Para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas hemos implementado la prueba de medidas repetidas de Friedman, así como, diferentes contrastes *post-hoc* por binomios, manifestando que la dimensión Participación en prácticas es la peor valorada y marca diferencias estadísticamente significativas con el resto de dimensiones. También podemos concluir que el Desarrollo de la asignatura y las Relaciones profesorado-alumnado son las dimensiones mejor valoradas y que marcan también diferencias con Obligaciones Generales de la asignatura, la cual a su vez marca también diferencias con Evaluación del aprendizaje.

Como puede apreciarse es la dimensión participación prácticas (la peor valorada) la que marca diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) con el resto de dimensiones. También Obligaciones generales obtiene diferencias estadísticamente significativas ($p < 0.05$) con las dimensiones de que han obtenido mejores valoraciones, es decir, con Relaciones profesorado-alumnado, con la dimensión Desarrollo de la asignatura y también con Evaluación del aprendizaje.

Referencias

- BOE. Real Decreto Real Decreto 1312/2007 de octubre. Recuperado: <http://boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-17492>.
- Buendía, L. y Colás, P. y Hernández, F. (2012) *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. (4ªed.). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Cabrera, A. Serrano, W. Martínez, O, y Monpié I. (2012). “Evaluación del profesor por sus estudiantes a través de un software. Una experiencia en la Universidad de las Ciencias Informáticas de Cuba”. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 5(2), 179-173.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Gutiérrez, C. Pérez, A. y Pérez, M. (2013). “Percepciones del profesorado, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de Educación Física”. *Revista Agora para la Educación Física y el Deporte*. 15 (2), 130-147.
- Mateo, J. Escudero, T. De Miguel, M. Mora, J.G. y Rodríguez Espinar, S. (1996). “La evaluación a debate”. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 14 (2), 73-94.
- Mc Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR: O CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA

Adriele Silva
Marcelo Purificação
UNIFIMES, Mineiros, Brasil

RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade apresentar a dança como possível protagonista do processo ensino aprendizagem, a partir da ótica da pré – escola. O objetivo principal é verificar se na dança criativa – educativa pode ser trabalhados conteúdos essenciais e significativos, como: psicomotricidade, manifestações culturais, ginástica e movimentos. A justificativa está no fato da escola ser um espaço marcante de diversidade e da interdisciplinaridade ser um fator e um diferencial para o processo ensino aprendizagem. Metodologicamente foi realizada uma análise documental, seguida de pesquisa exploratória pautada nas concepções de Gil (1996). Como aporte teórico complementar utilizou-se os estudos de Le Boulch (1982), Marques (2003), Barreto (2004), Saraiva (2005) e Sborquia (2006). Acredita-se que o produto final desse trabalho servirá de fonte de reflexão para os profissionais da área da educação e simpatizantes da pluralidade cultural/diversidade no espaço escolar.

Palavras-chave: educação; dança; cultura; diversidade; criatividade.

Introdução

A presente pesquisa tem como tema gerador a “Dança no contexto escolar”, cujo foco é analisar os conteúdos nas aulas de educação física na pré-escola. Salientamos que a dança acrescentada como conteúdo nas aulas de educação física na pré-escola, muito contribui no desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor, social e criativo da criança. Fortalecendo sua base pedagógica, e seu processo ensino aprendizagem.

Objetiva-se verificar se através da dança criativo-educativa podem ser trabalhados os conteúdos de psicomotricidade dentro das aulas de dança, onde pontuamos a hipótese que a dança na educação física, está envolvida em manifestações culturais, movimentos, jogos cantados, as atividades expressivas, ginástica e as lutas, e todas essas diversidades podem ser um aparte positivo para o desenvolvimento da criança e do seu processo ensino aprendizagem.

Para tal, apresentamos a educação física de duas maneiras: a que tem uma proposta de atividade com corpo onde o aluno é elemento essencial do processo, e o outro são os aspectos pedagógicos desenvolvidos pelos conteúdos programáticos tidos como essenciais e elementares.

No entanto, vem se buscando uma educação física para o sentido mais humano, voltado para a saúde do corpo, para as diferenças culturais e corporais, buscando um processo de construção através do pedagógico, das atividades físicas, ampliando no nível de experiências dessas crianças.

Concernente ao tipo de pesquisa, quanto aos objetivos, será utilizado ao longo deste trabalho a pesquisa exploratória, pois como ensina Antônio Carlos Gil (1996, p.45), [...] tem por objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses”, tendo como objetivo principal [...] o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

Quanto aos procedimentos técnicos, foram utilizados a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. Este estudo possibilitará maiores esclarecimentos sobre o tema e contribuirá para a formação continuada, dos profissionais da educação (física). Ainda será socializado a outros educadores no sentido de contribuir para os seus conhecimentos no que se refere à dança como conteúdo na pré-escola. Consta de três momentos: no primeiro foram investigados os conceitos, os benefícios que a dança pode proporcionar. Na sequência foram trabalhados os problemas que podem ser causados se as aulas de dança forem executadas de maneira incorreta, e por fim, apresentadas propostas alternativas de como os professores devem atuar identificar e sugerir as danças criativo-educativas de formas adequadas a essas crianças no sentido de contribuir efetivamente para o seu desempenho escolar.

Historicidade da dança

A dança não se tem uma origem concreta de um determinado lugar ou data, muitos acreditam que a dança surgiu desde o início da humanidade, com manifestações corporais. Surgindo várias expressões artísticas, a dança, a música e o teatro foi uma complementando a outra. Buscando uma forma de se expressar, se comunicar através de ritmos improvisados ou coreografados.

Data-se a década de 1960, como sendo, no campo da dança o início do movimento da estética contemporânea e o marco desse, que a dança perde sua “aurea”. Nesse contexto, por volta de 1962 alguns coreógrafos passaram a se apresentar em *workshops*, mostrando o quanto a dança é importante para os seres humanos, dando um grande passo para uma revolução em busca de uma dança para todos.

No cenário mundial, precisamente na Alemanha, nomes como o de Pina Baush, Renate Hoffmann e Susane Linke buscaram atribuir à dança uma função social, mostrando dificuldades e problemas humanos, na questão da sociabilidade. Elas também contribuíram significativamente para que se desenvolvesse a expressão da dança contemporânea. A dança recebe um significado que a vincula a expressão humana e daí, surgem observadores sociais que dançantemente, experienciam a dança, em diferentes tempos e espaços. Críticos pontuam que estas obras revolucionaram a política, a ética, a moral e a estética, criando outros hábitos e diferentes modos de ver o mundo.

Partindo dessa ótica histórico-social, percebe-se que a metodologia para o ensino de Dança na escola pode, ser aplicada de forma abrangente, visando à autonomia, à liberdade e ao potencial criador dos educandos, incorporar métodos de ensino de Dança que promovessem experiências em que vivencie aspectos da sua própria realidade.

No universo escolar, a dança se torna especial e importante em vários contextos, principalmente, nos conteúdos das aulas de Educação Física na pré-escola por reconhecer a ausência de discursões sobre o tema no espaço escolar. Apesar de que no currículo escolar se encontra presente como uma componente curricular.

Cabe lembrar que a dança na pré-escola é um fator importantíssimo para o desenvolvimento da criança, é importante ressaltar que a dança vem sendo ministrada apenas no recorre de alguns eventos escolares como festividades de datas comemorativas da escola. Convém apontar que o esporte e o grande foco na área de Educação Física desde os anos 60 que é um dominador da área.

Se a escola apontou ser uma construtora para o ensino aprendizagem da dança como diz no projeto pedagógico, o que está faltando para a dança ser executada dentro da escola. Que o projeto seja seguido de modo a ser viabilizador consciente e democrático; um projeto que estimule constantemente movimento nos quais teoria e prática andem juntas permitindo ao educador canais de reflexões sobre sua prática pedagógica dentro da escola, possibilitando o incentivo aos educadores e educandos o sentir, o pensar e o

agir dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Segundo Freire (1991) percebe-se que uma grande contribuição desta pesquisa, fundamenta-se no projeto pedagógico da unidade escolar que é viabilizar a escola como foco na construção e integração de conhecimentos diferentes. Uma escola que seja completa que esteja pronta para aceitar comportamentos culturais diferentes, e que através desses comportamentos possam acrescentar em benefício da escola, e na formação de cidadãos.

A sua importância no processo educacional e de formação humana, objetivos esses da escola ocasionando variáveis metodologias para serem desenvolvido nas aulas de dança como ensino aprendizagem dessas crianças que estão em um processo de formação de corpo e mente e se trabalhados em conjunto, o seu resultado será essenciais para a criatividade e a interdisciplinaridade nesse processo do sujeito. A dança educativa usa um viés de trabalhar o corpo do sujeito de forma a mostrar que esse corpo vai muito mais além de movimentos coordenados e ritmados, que através desse corpo pode se comunicar de formas expressivas numa linguagem dinâmica livre para passa informações por esse mecanismo.

Para Ullmann (1990, p. 108-10) afirmam com intensidade que a função da dança na escola não é formar artistas, ou mesmo “danças sensacionais”, mas pessoas livres e capazes de expressar em atitudes criativas e conscientes o fluxo natural do movimento humano. Outro autor que descreve muito sobre a dança na escola Rudolf Laban que criou conceitos e técnicas na dança educação décadas atrás no Brasil.

A sua importância no processo educacional e de formação humana, objetivos esses da escola ocasionando variáveis metodologias para serem desenvolvido nas aulas de dança como ensino aprendizagem dessas crianças que estão em um processo de formação de corpo e mente e se trabalhados em conjunto, o seu resultado será essenciais para a criatividade e a interdisciplinaridade nesse processo do sujeito.

A dança educativa usa um viés de trabalhar o corpo do sujeito de forma a mostrar que esse corpo vai muito mais além de movimentos coordenados e ritmados, que através desse corpo pode se comunicar de formas expressivas numa linguagem dinâmica livre para passa informações por esse mecanismo.

Complementando as concepções de Mendes, Ossona (1988, p.18), apresenta que: “a dança é uma disciplina que se deve começar quando se é bem pequeno, sobretudo quando os dotes físicos não são excepcionais”, onde na primeira infância as maneiras de movimentações das crianças são diversificadas e criativas. E principalmente, elas estão abertas ao mundo e sentem a necessidade de sempre estar aprendendo.

O que esses autores, propõem em suas concepções é vislumbrar esses movimentos, que quando incorporados na dança dar à base para a criação e amplitude, das diversas possibilidades de movimentos e expressões corporais. Observa-se ainda, segundo o teórico citado anteriormente, que dançar nos retorna aos laços perdidos com nossa própria essência. Nesse sentido, a dança se revela como sendo uma linguagem corporal, rica de significados, que se abre como um caminho maravilhoso para o autoconhecimento e conhecimento do mundo em que vivemos.

Dança na Escola

Partindo do viés histórico, percebe-se que a educação escolar tem privilegiado valores intelectuais em relação a valores corporais. Giffoni (1973, p.15), afirma que os problemas educacionais “(...) quase são considerados pelo lado intelectual, constituindo uma das faltas da educação”. “Berge (1998, p.24) também concorda quando utiliza a metáfora” (...) o cérebro se empanturra, enquanto o corpo permanece esfomeado”. Sobre isso, aponta (Scaroato,2001) “que a noção de disciplina na escola sempre foi entendida como ‘não movimento’ e as crianças educadas e comportadas são aquelas que simplesmente não se move. E aí, nesse contexto, alguns teóricos julgam que, para ocorrer à aprendizagem, é preciso que o aluno esteja sempre sentado e quieto. Mas privilegiar a mente e relegar o corpo pode levar a uma aprendizagem empobrecida.” Isso atinge as crianças de tal forma, que prejudica o desenvolvimento e o entendimento delas em questão disciplinar, certamente a dança se torna uma momento de liberdade para a criança é o momento de se encontrar e compreender o significado da dança. E o professor deve saber trabalhar com essa criança para que a mesma compreenda essa linguagem, que o aprendizado acontece através do movimento.

Partindo desse princípio, Gariba (2005) citado Pereira et al (2001, p.61) coloca que “a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecer, a si próprios e com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem. A explorarem novos sentidos, movimentos livres (...). Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/ para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade”. Para o autor em questão (Gariba), Verdari (1998) diz que o professor deve conhecer o seu aluno, saber qual a melhor forma de trabalhar com esse aluno, saber suas preferências e gostos, pois usar a dança como uma expressão representadora sobre a evolução do homem. É saber usa lá da forma que possa influenciar na realidade e nas atitudes da criança, ou seja, tornar o imaginário em atitudes reais.

Na concepção de Bregolato (2007, p. 143) “os movimentos são realizados espontaneamente, movidos pelo sentimento que a música proporciona.” Saber interagir a criança com a música e fazer com que ela se liberte a fazer os seus próprios movimentos livres, logo de início, deve haver uma interação entre professor e a criança, poder transmitir a criança que aquele momento é seguro para ela e que é momento de conhecimento e aprendizado.

A importância da dança na disciplina de Educação Física

Se analisarmos o currículo da Educação Física, vamos perceber que há uma lacuna que separa a teoria e a prática nas aulas, pois há uma grande falha da escola e do profissional da área por argumentarem por falta de recursos necessários para essas práticas teóricas. E que só dispõem de espaços e materiais improvisados e adaptados.

A Disciplina foi criada com o objetivo de proporcionar aos alunos atividades saudáveis, para que pudessem desenvolver bem e ter uma vida marcada pelo bem-estar. A partir de então a Educação Física toma outro rumo como objetivo trabalhar atividades essas de tirar pessoas do sedentarismo da comodidade da tecnologia.

Segundo Mattos e Neira (2000, p. 25). É necessário compreender que como uma disciplina curricular a Educação Física permite uma variedade de abordagem de conteúdos que vão além da repetição exaustiva da prática esportiva, além do que o tratamento pedagógico dado ao esporte está desvinculado, culturais construídos ao longo do tempo”.

A partir do aparato teórico acima, percebe-se a necessidade de, nas escolas, se trabalhar a importância da postura dos professores em contrair a disciplina como um componente curricular que precisa ter os conhecimentos sobre o corpo sistematizados através dos conteúdos tradicionais da Educação Física como o jogo, o esporte, as danças, as lutas e a ginástica e dos conteúdos transversais relacionados ao contexto interdisciplinar e as diversidades culturais e pelo contexto cultural do corpo na sociedade. A educação Física usada como engrenagem de liberação de energia de um corpo que entra em movimento e expressão, com intuito de beneficiar o desenvolvimento da criança, que através desse movimento praticado é que estará acrescentando na vida de uma pessoa, para que se forme um conjunto único de conhecimento.

Cabe ainda aos profissionais da educação física no ambiente escolar, utilizar da cultura corporal de cada criança e engrandece-las nas habilidades específicas. É necessário ter esse ponto de vista, mas sendo que todas as aulas sejam ministradas e orientadas pelo professor trazendo consigo a criatividade de novas experiências corporais.

Por Guedes e Guedes (1993, p. 4) “importante a adoção pedagógica dos professores de assumirem um novo papel frente a estrutura educacional, procurando adotar em suas aulas, não mais uma visão de exclusividade desportiva e sim fundamentalmente, alcançarem metas em termos de promoção de saúde, através da seleção, organização e desenvolvimento de experiências que possam propiciar aos educandos, não apenas situações que os tornem crianças e jovens mais ativos fisicamente, mas sobretudo, que os conduzam a optarem por um estilo de vida também quando adultos”. A partir da fala teórica acima, temos a Educação Física como uma disciplina que trata do jogo, da ginástica, do esporte, da capoeira, da dança como trato de conhecimento da cultura corporal de movimento. Procurar realmente com profundidade o que é ensinar, onde não significa apenas transferir ou repetir conhecimentos, mas desenvolver possibilidades de sua produção crítica, sobre a assimilação destes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Buscar alternativas para que se trabalhem as diferenças entre as crianças, sejam percebidas, seus movimentos, expressões frutos de sua história de corpo, encareceram-os independentemente do modelo considerado “certo” ou “errado”, valendo até mesmo para o processo ensino-aprendizagem.

Le Boulch, (1982, p. 28) “utiliza-se da atividade lúdica como “impulsionadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Trata das aprendizagens significativas, espontâneas e exploratórias da criança e de suas relações interpessoais. Focaliza-se na criança pré-escolar, destacando sua pré- história como fator de adoção de estratégias pedagógicas e de planejamento. Busca analisar e interpretar o jogo infantil e seus significados. Aproximar a história da Psicomotricidade a da Educação física. Têm na Psicomotricidade seus objetivos funcionais, onde os mecanismos de regulação entre o sujeito e seu meio permitem o jogo da adaptação que implica nos processos de: assimilação e acomodação. Onde a assimilação, é transformação das estruturas próprias em função das variáveis do meio exterior”.

Corroborando com o teórico acima, entende-se que na dança a abordagem psicomotricista é muito forte, pois também é um mecanismo que se trabalha psicomotricidade através dos movimentos expressivos, rítmicos, buscando cada vez mais proporcionar a essa criança ensino aprendizagem através da dança no seu todo.

Barreto (2004) afirma que a psicomotricidade Relacional deve ser proposta as crianças como forma de experimentarem a diversidade de ritmos, o que não pode recusar-se na Educação Infantil, pois trabalha de tal forma as mais diversas funções psicomotoras, como esquema corporal, lateralidade, coordenação motora, ritmo, equilíbrio entre outras.

Para o autor, a Educação Física é o viés para que se trabalhe de maneira integral a psicomotricidade na pré-escola no âmbito educacional da criança e no meio que a cerca. Proporcionando as principais funções da psicomotricidade relacionada com a dança: esquema corporal; equilíbrio; organização latero-espacial e ritmo. Com intuito de fomentar cada vez mais essas oportunidades de aprendizado, iniciando pela base que e a pré-escola a formação do sujeito será sólida, e com isso formará um cidadão completo no seu ser.

Sendo assim, se torna necessário que a escola tenha um ambiente interno acolhedor com intuito de respeitar as características de cada indivíduo, com práticas de ludicidade beneficiando e estimulando prosseguimento do desenvolvimento, ideando um cidadão criativo e crítico.

Consideremos que a dança está extremamente ligada à Educação Física, que trabalhada em conjunto o resultado é grandioso em relação ao desenvolvimento da criança tanto motor quanto cognitivo,

supracitados acima. Onde o professor deve aderir sim ao conteúdo da dança na educação Física na área da educação infantil.

A relação entre dança e Educação Física na formação do indivíduo

Gariba e Franzoni (2007, p.159) dizem “a dança enquadra-se como linguagem que deve ser ensinada, aprendida e vivenciada, na medida em que favorece o desenvolvimento de vertentes cognitivas, éticas e estéticas e contribui qualitativamente para as questões da socialização e expressão. Atividades corporais advindas da expressividade, comunicação, alegria, liberdade são elementos relevantes na vida do ser humano”. Essa compreensão insere a dança no conceito de movimento e pode ser cada vez mais inserida em vários contextos na pré-escola, por que não e simplesmente só ministra aulas por ministrar, sem mostrar para a criança o que realmente é a dança e porque sua prática é tão importante. Precisam estar pensando e sentindo o que realizam, propiciando essa sensação de si mesmos. Idear uma prática pedagógica mais procedente por meio da dança, consiste em possibilitar a criança expressar-se criativamente, sem exclusões, tornando essa linguagem corporal transformadora e não reprodutora.

Nesse contexto, diversos autores como Marques (2003), Barreto (2004), Saraiva *et al.* (2005), Sborquia e Gallardo (2006), acreditam que através da dança criativas nas escolas as crianças tem a possibilidade de se emancipar diante de tal processo, sabendo lidar com as necessidades servindo para o seu desenvolvimento intelectual e social. Tirando a criança daquele aprendizado mecanizado instituído pela humanidade como aprendizado. Marques (2003) ainda cita sobre a importância da escolarização da dança, uma vez que, o trabalho e desenvolvido de forma consciente, a escola terá como uma formação de indivíduos com conhecimento de suas habilidades corporais-expressivas que visam a educação através do movimento.

Para Saraiva *et al.* (2005, p. 131) “no caso da Educação Física, parece fundamental oferecer alternativas de práticas corporais na busca de englobar o ser humano de forma mais ampla, permitindo aos envolvidos que sejam participantes ativos no processo de aprender e fazer em dança”.

Sendo que a Educação Física trabalha conteúdos dinâmicos, articulados ao processo de ensino-aprendizagem, devendo ser conduzidos de forma que transmitam uma cultura já existente e possibilitando o surgimento de novos conhecimentos, a escola é a ligação importantíssima para vivência dessas práticas da Educação Física. No contexto de estar sempre em foco o corpo em movimento capaz de enxergar a prática pedagógica na pré- escola através das possibilidades da dança, mas sempre respeitando a individualidade de cada criança, deixando de lado as mesmas atividades voltadas somente para o circuito e as iniciações das práticas pre - desportivas.

Considerações

Os resultados esperados pela Dança ministrada nas aulas de Educação Física, voltadas para a pré-escola que e a iniciação de todo o processo ensino- aprendizagem da escola é evidenciar que através da dança podem ser trabalhos as habilidades motoras dessa criança do mesmo modo e intensidade que uma aula de Educação Física, que atualmente é voltada somente para circuito e atividades desportivas. E que além de trabalhar a psicomotricidade dessa criança por meio da dança fator esse importantíssimo para o seu desenvolvimento, proporcionará maior conhecimento do seu corpo por meio das expressões corporais.

A dança deve passar a ser do cotidiano da criança como todas as outras disciplinas, o seu benefício para a formação do indivíduo será de base positiva para seu conhecimento.

Referências

- Barreto, Débora. (2004). *Dança: Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola*. Rio De Janeiro.
- BERGE, 1988) BERGE, Yvone. *Viver O Seu Corpo: Por Uma Pedagogia Do Movimento*. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988
- BREGOLATO, Roseli Aparecida. *Cultura Corporal Da Dança*. 3ª Ed. São Paulo: Ícone, P.143, 2007
- GARIBA, C.M.S.; FRANZONI, A. Dança Escolar: Uma Possibilidade Na Educação Física. *Revista Movimento*. Porto Alegre, V.13, N. 02, P.159, Maio/Agosto De 2007.
- GIFFONI, M.A. *Danças Folclóricas Brasileiras*. São Paulo. SP: Melhoramentos, 1973, 15.
- GUÉDES, D. P. & Guedes, J. E. R. P. (1993). Subsídios Para Implementação De Programas Direcionados À Promoção Da Saúde Através Da Educação Física Escolar. *Revista Da Associação De Professores De Educação Física De Londrina*. V.8, N.15 P:3-11.
- LABAN, 1990). LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- LE BOULCH, Educação Psicomotora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. LE BOULCH, J. O Desenvolvimento Psicomotor Desde O Nascimento Ate Seis Anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982, P.28
- _____. (1992). *O Desenvolvimento Psicomotor: Do Nascimento Até 6 Anos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MARQUES, Isabel (1999). *Ensino Da Dança Hoje: Textos E Contextos. Também Fortalecerá O Aparato Teórico Da Dança, Na Escola, No Currículo Na Atividade*. São Paulo, 1999.
- MATTOS, Mauro G. & NEIRA, Marcos G. *Educação Física Na Adolescência: Construindo O Conhecimento Na Escola*. São Paulo: Phorte Editora, (2000, P. 25).
- OSSONA, Paulina. *A Educação Pela Dança*. São Paulo: Summus, 1988 P.18.
- PEREIRA, Silva Raquel C. *Et Al.* Dança Na Escola: Desenvolvimento A Emoção E O Pensamento. *Revista Kinesis*, Porto Alegre, V.2, N. 25, P. 60-61, 2001.

SARAIVA, Maria Do Carmo *Et Al*. Dança E Seus Elementos Constituintes: Uma Experiência Contemporânea. *In*: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Org.). Práticas Corporais: Experiências Da Educação Física Para A Outra Formação Humana. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. V.3, P. 115-133.

SBORQUIA, Silvia. P.; GALLARDO, Jorge S. Pérez. A Dança No Contexto Da Educação Física. Ljui: UNIJUÍ, 2006.

ULLMANN, L. Posfácio. *In*: LABAN, R. Dança Educativa Moderna. São Paulo, Ícone, 1990.

JOGO E DESENVOLVIMENTO MOTOR

TURNEN E “BRINCAR E SE-MOVIMENTAR”: ELEMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICO PARA A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS

Andrize Costa

Universidade Federal de Pelotas
(UFPEL), Brasil

Thamires Alves

Universidade Federal do Pará
(UFPA), Brasil

Roselaine Kuhn

Universidade Federal do Sergipe
(UFS), Brasil

Elenor Kunz

Universidade Federal de Santa
Maria (UFSM), Brasil

RESUMO

Neste ensaio trazemos como foco principal a criança que tem sempre um enorme prazer em “Se-Movimentar”. A base deste seu “Se-movimentar” está na necessidade natural da criança de brincar. Ocorre que a tendência natural de “Se-Movimentar” e brincar da criança rapidamente se transforma em atividade social e cultural pela própria apropriação de elementos da cultura e do meio que nascem pela indução, na maioria das vezes, pela imposição dos adultos a atividades aceitas e reconhecidas por estes. Assim trazemos o *Turnen* que é constituído de elementos educacionais de grande importância para a vida da criança. Enfim ainda é necessário dizer que, nesta concepção de ensino do *Turnen*, não se trata de desenvolver na criança capacidades para executar bem alguns ou todos os elementos do *Turnen* como apresentamos, ou seja, de executar a atividade ou os elementos do *Turnen* em si apenas, mas trata-se, acima de tudo, de uma participação subjetiva mais efetiva na interpretação/entendimento e participação em toda a configuração das atividades do *Turnen* pelo “Brincar e Se-Movimentar” com responsabilidade.

Palavras-chave: crianças; brincar; se-movimentar; desenvolvimento.

Introdução

O ensino formal como um todo tem assumido, em grande parte, a função institucional de formar e educar, oferecendo os espaços necessários ao desenvolvimento e a integração social, servindo a um processo de socialização da criança e do jovem. Porém, tem-se constituído ao mesmo tempo em uma imposição social. À medida que exerce uma influência intencional sobre os alunos, o ensino pode ser considerado um importante modo de manipulação (KUNZ, 2015).

Segundo o autor, a tarefa da escola de introduzir as crianças no mundo social organizado não pode ser realizada a partir de uma cópia fiel da realidade, sem antes terem seus procedimentos e suas consequências questionadas, para que todos entendam a abrangência ou poder dessa manipulação. É justamente porque aos professores cabe a tarefa de estruturar a realidade, priorizando um fenômeno ao invés de outro, agrupando, estabelecendo relações, suprimindo, selecionando o que seja mais importante, na qual prevalece sempre a visão de mundo do professor é que a realidade se torna acessível e manipulável.

Mesmo que o desenvolvimento e capacitação, assim como a educação e a socialização sejam relações dialéticas, é possível verificar certo deslocamento de questões centrais quando se trata do desenvolvimento de personalidades e das capacidades de um agir na sociedade. No contexto atual, a escola parece contribuir mais para a formação de pessoas produtivas, orientada ao rendimento em lugar de criar uma cultura escolar centrada na pessoa (IJSENDOORN apud HEIJ, 2009).

Assim, antes de mais nada, é fundamental caracterizar o ser humano como um “*Homo se movens*”, um ser que se movimenta. Por isso a Educação Física não pode partir de exercícios físicos sob comando, mas do se movimentar humano, e também não pode almejar apenas rendimentos físicos, mas a autonomia criativa e autorregulativa do ser humano: sendo essa, portanto, a base educacional da Educação Física.

Desta forma apontamos como objetivo central deste ensaio ampliar o conhecimento do *Turnen*, trazendo-o como uma possibilidade pedagógica e como uma atividade de um envolvimento corporal diferente das demais modalidades esportivas e porque desperta novos sentidos e significados para o “Se-movimentar” da criança e assim contribuir com o seu desenvolvimento.

Movimento enquanto um agir humano

Seres humanos fazem coisas, cantam, choram, dançam, lutam, pedem, riem, trabalham, admiram, etc. Esses verbos e tantos outros que se poderia acrescentar e que caracterizam atividades chamamos Ações/agir. Somos sempre relacionados a coisas (mundo) ou a outras pessoas – é impossível não ser relacional. O mundo é assim algo não neutro, mas um mundo para algo... (para trabalhar, rir, dançar). São essas *relações-para* que Tamboer (1994) chama de relações *de* significação/significativas. Fizemos algo em relação com o mundo, e esse algo tem a ver com significações, sentidos que esse algo tem para conosco. Assim, uma pequena bola para um bebê tem o significado de morder. Depois de morder (como a bola não é mais a mesma), o significado se modifica, passando a ser de não mais morder a bola. E esta relação de uma criança com a bola pode seguir se modificando, para o rolar, quicar e assim por diante – o que não muda é o fato de sempre existirem relações significativas. Agir/ações são nesse sentido sempre uma realização de relações significativas.

O que é, podemos então perguntar, o específico nestas ações/agir de movimentos? O que tem de diferente entre o (fazer) rolar uma bola e o morder uma bola para um bebê? Para poder caracterizar uma ação (agir) como um agir de movimento, é necessário, conforme Tamboer (1994), levar em consideração três pré-condições inter-relacionadas:

1. Pela relacionalidade ao mundo, a intencionalidade deve estar também em primeiro lugar orientada/dirigida a uma “mudança de lugar” (por ex. no saltar);
2. O contorno deve ser caracterizado, com conceitos relevantes na hora do mudar de lugar (ex: saltar sobre algo);
3. O modo como acontecem as mudanças de lugar deve estar caracterizado em forma de conceitos das relações espaço-temporais (ex. rápido, lento, alto, longe).

A partir de uma imagem de corpo relacional, compreende-se um agir assim, como uma forma do “compreender-o-mundo-em-ação”. E nesse agir, ser humano e mundo não podem ser definidos independentemente um do outro. Agir aqui significa um “atualizar” o constante acordo/confirmação da intencionalidade humana com o mundo intencionado. Isso caracteriza/marca que, num agir por movimentos, este acordo/confirmação primeiramente foi realizada numa situação de mudança da localização.

A partir da compreensão inicial do “Se-Movimentar” (incluindo as posições de Tamboer – 1994 e sua “Rede complexa de relações significativas” para o se-movimentar humano) é possível deduzir que o “Se-movimentar humano”, na concepção de movimento relacional, deve passar pelos seguintes esclarecimentos:

a) Ele (se-movimentar) se realiza num contexto específico, e por isso sua interpretação deve sempre levar em consideração as influências desse contexto; b) É visto como uma forma de mudança de localização que pode ser caracterizada com auxílio de verbos e substantivos evidentemente relacionados (“Se-movimentar” é um agir humano); c) Pessoal – não é assim que a totalidade esteja perfilada e facilmente disponível. Trata-se justamente de que o sujeito individual interpreta e avalia os fatores fundantes do movimento e, em se

movimentando, constitui a sua formação (forma), resultando disso um todo pleno de sentidos; d) "... a abertura de uma possibilidade ótima para um diálogo motor com o mundo, onde o aluno pode reconhecer suas possibilidades e limites para que ele se "torne ele próprio" e com isso também aprenda a experimentar, pelo diálogo de perguntar e responder a seu mundo, o seu próprio campo existencial" (KUNZ, 2007, p. 11).

Trata-se do fato de que as crianças, por meio de situações de ensino de movimento, se sintam mais familiarizadas e cada vez mais confiantes, conhecendo também melhor sua corporeidade e assim podendo explorar um campo existencial cada vez maior. O ensinar movimentos deve levar as crianças a descobrir que assim conseguem explorar melhor um lugar no mundo. Com essa concepção de ensino, se pretende superar o ensino de gestos motores padronizados. As crianças que aprendem a se familiarizar com diferentes e mais variadas situações de movimento não têm interesse de ficar um dia inteiro na frente da televisão ou computador. Isso abre perspectivas múltiplas que vão do saber argumentar quando se faz necessário até explorar as mais variadas situações e ambientes, abrindo e estendendo seu campo existencial. Ou, "abrir as chances para uma autodeterminação, autoconfirmação e confirmação de seu mundo para um constante estar se desenvolvendo, aventurando, pelo prazer de um 'ser-aí-juntos'". (HEIJ, 2009, p. 58)

Como o movimento (se-movimentar) aqui é entendido como uma forma de conduta, as crianças não precisam estar em forma, mas ter condições de, em conjunto com outras crianças, realizar coisas, como, por exemplo, descobrir e adaptar regras de brincar e jogar e o arranjo de situações de movimentos adequados. Com isso elas devem também aprender a conhecer suas possibilidades individuais a serviço do outro ou de um objetivo ou proposta comum a todos.

Para Gordijn (1980) apud Heij (2009), não se trata muito de decifrar o "Ser" do Ser Humano, mas sim as relações de sentido com o outro e as coisas, que foram justamente trabalhadas por ele com relação ao "Se-movimentar" especialmente no Ensino do Movimento Humano.

BRINCAR como possibilidade fundamental do Se-Movimentar da Criança

A criança com saúde tem sempre um enorme prazer em "Se-Movimentar". A base deste seu "Se-movimentar" está na necessidade natural da criança de brincar. Mesmo "correndo à toa", ela está brincando. Consideramos natural porque o ser humano nasce para ser livre e criativo. E o senso desta liberdade e a criatividade são manifestados na brincadeira: liberdade pelo poder e querer decidir suas realizações e criatividade pela possibilidade de constituir sentidos e significados naquilo que realiza.

Para algumas crianças o simples fato de poder brincar em um espaço seguro, permissivo, acolhedor e confirmador com aquilo que elas queiram escolher, da forma como elas escolherem, já é o suficiente para promover as reconfigurações necessárias ao bem-estar e ao resgate de um funcionamento saudável na sua interação com o mundo (AGUIAR, 2005).

A tendência natural de "Se-Movimentar" e brincar da criança rapidamente se transforma em atividade social e cultural pela própria apropriação de elementos da cultura e do meio que nascem pela indução, na maioria das vezes, pela imposição dos adultos a atividades aceitas e reconhecidas por estes. Assim, por exemplo, destacam-se nitidamente duas formas do brincar na criança. O "brincar espontâneo" e o "brincar didático". Infelizmente é a este último que a maior parte da literatura que trata do assunto se refere e fornece elementos de interpretação e aplicação prática.

Todo ser humano tem uma inerente necessidade de "Se-movimentar". A criança sabe muito bem disto e busca incessantemente atender a esta necessidade básica e a realiza de melhor forma no brincar. O brincar é o ato mais espontâneo, livre e criativo e por isso é para ela uma realização plena para o desenvolvimento pleno de seu ser. Deveria ser entendido pelos adultos como algo sagrado para a criança. Impedir esta possibilidade é, segundo Costa (2011), uma "*Lebensentzug*" (com base em Zurlippe, 1987), extração de vida sem morrer.

Enfim, a "didática do brincar" se ocupa mais com o conteúdo e a utilização da brincadeira do que com a criança que brinca. Assim ocorre nas teorias do Movimento Humano na Educação Física em que o privilégio de estudo se concentra mais nas possibilidades de cópia e imitação de movimentos já criados do que na criança, ser humano que "se-movimenta".

Dessa forma, torna-se muito complexa uma interpretação do brincar da criança ainda existindo outro fator complexo que é a percepção desta atividade/atitude e seu envolvimento total da criança destituído do olhar e análise do adulto. A criança se expressa brincando, seja para o mundo, para os outros ou para si mesma. Portanto não é tão importante se a criança, ao brincar, imita, simboliza ou inventa coisas. O que importa é o que ela está dizendo, expressando com seu brincar. E, ao expressar, ela dá sentido ao que faz. Por isso é um erro estudar o brincar da criança numa perspectiva da realidade do adulto e pior ainda na da interpretação dos benefícios com a aprendizagem e/ou seu desenvolvimento psicomotor, ou outra dimensão humana.

A grande atenção dada ao brincar da criança como preparação para a vida futura também leva pesquisadores e autores deste assunto a considerar e valorizar a competição na brincadeira, já que esta é uma característica marcante de nosso modelo social. Aprovam, dessa forma, modelos de brinquedo que fomentam a competição e a violência. Isto só pode ser mais um sinal de que ainda não sabemos o verdadeiro sentido do brincar da criança. Ela vive do brincar e, para brincar, não há maldade e nem por isso expressão de agressividade.

A criança precisa se encontrar na brincadeira, com outras crianças ou mesmo sozinha, como uma participante ativa, com força e prazer de decidir, de mudar, enfim, de inventar e criar. O brincar, em suma, é para ela um “Se-Movimentar criativo”.

Possibilidades pedagógicas de “Se-Movimentar” e se desenvolver pelo *Turnen*

Trebels (1983) comenta que, especialmente para a escola e para crianças não interessadas no treinamento da Ginástica, esta não pode ser ensinada nos moldes técnicos de destrezas padronizadas como é ensinada e treinada com atletas. Há necessidade, então, de uma “transformação didático-pedagógica” da Ginástica para resgatar sentidos perdidos do *Turnen*.

Trebels (1983), se apoiando no Holandês Gerd Van Driel, que, além de questionar a transposição direta da Ginástica para o ensino na Educação Física Escolar, propõe uma série de possibilidades práticas para uma transformação didática da Ginástica indo buscar, com isso, elementos no *Turnen*. Para não cair em apenas uma mudança estrutural técnica nos elementos básicos da Ginástica com o objetivo de simplificá-los a fim de facilitar sua execução, e sim para desenvolver realmente uma mudança na concepção do Esporte, do Ensino e do movimento humano, Trebels apoia sua teoria de transformação didática da Ginástica, além da proposta de Van Driel ainda na Concepção Dialógica do Movimento Humano conforme proposta pelos holandeses, Gordjin e Tamboer, especialmente¹⁰.

Dessa forma, uma transformação didático-pedagógica da Ginástica não tem muito a ver com liberdade de realizar atividades ao bel-prazer numa espécie de “espontaneísmo” prático. Há, sim, uma grande responsabilidade pedagógica nesta transformação, tanto no papel de professores como de alunos.

Com base em Van Driel, entende Trebels (1983) que é preciso, inicialmente, conhecer bem a evolução histórica do *Turnen*/Ginástica como uma cultura de movimento bastante conhecida e difundida no mundo. Só assim é possível reconhecer as estruturas básicas de movimentos que compõem o *Turnen* desde sua origem e propor novos elementos para sua re-significação.

Dessa forma, é possível também que, mesmo na atual Ginástica de Competição, encontrem-se estruturas e elementos na forma de movimentos ou arranjos materiais que possam proporcionar às crianças experiências de movimentos do *Turnen* de forma prazerosa e significativa para o alargamento de seu repertório de movimentos. Isso permite também que todas as crianças/alunos possam participar de forma criativa e com sentido numa aula de *Turnen*.

Isso implica também que, para uma “Transformação Didático-Pedagógica da Ginástica”, é necessário que o treino técnico pela rigidez nas formas padronizadas de realização de movimentos seja abandonado. O objetivo não deve ser o aperfeiçoamento técnico para se chegar à perfeição e otimização na realização de movimentos e destrezas, mas o prazer de realizar elementos complexos do *Turnen* de acordo com a capacidade de cada um. O interesse, mais uma vez, está no “Brincar e se-movimentar” da criança.

Nesse caso, é preciso descobrir na prática da atual Ginástica o que pode ser re-significado, ou seja, quais elementos de sua prática devem permanecer para que o *Turnen* ganhe novamente sentido para todos os praticantes. Trebels (1983), apoiado em van Driel, caracteriza estes elementos como “o âmbito de significação” da Ginástica. E, assim, eles dividem a Ginástica/*Turnen* em quatro grandes elementos ou “âmbitos de significação”:

1. **Saltar** – criar arranjos materiais de tal forma que os alunos possam saltar de diferentes formas e situações. Sentir-se por pelo menos alguns segundos no ar: esta é uma situação extremamente prazerosa para crianças.
2. **Balançar** – para o balançar, os arranjos materiais devem possibilitar que as crianças se elevem do chão e assim permaneçam por alguns instantes, seja pendurados em barras, cordas ou outros elementos materiais que permitem a suspensão do corpo.
3. **Equilibrar** – Os arranjos materiais para esse caso devem permitir a criança andar e se equilibrar sobre objetos de superfície restrita. Esses objetos materiais podem estar em diferentes alturas do solo.
4. **Rolar** – Aqui os arranjos materiais, especialmente colchões, devem possibilitar inúmeras formas e situações para a criança poder rolar com seu corpo no solo e realizar, assim, importantes experiências de conhecimento para o corpo-próprio.

O objetivo de ensinar o *Turnen* para crianças deve, assim, orientar-se em permitir que todas as crianças realizem o máximo de vivências e experiências nas quatro situações – âmbitos de significação – acima. Deve haver sempre possibilidades de reestruturar tanto os arranjos materiais como as diferentes formas de execução de cada uma destas situações.

Na impossibilidade – para esse espaço – de apresentar alguns exemplos práticos de realização da Ginástica pela sua Transformação Didático-Pedagógica, sintetizaremos essa ideia com o propósito inicial de apresentar o *Turnen* como uma destas possibilidades.

¹⁰ Para uma melhor compreensão da Concepção Dialógica do Movimento Humano, ver Trebels, A.H (2003) in: KUNZ, E./TREBELS, A.H – Educação Física Crítico-Emancipatória – com uma contribuição da pedagogia do esporte alemã, Ijuí, Unijuí, 2003.

Assim, apresentamos uma análise na cultura de movimento que apontava para uma multiplicidade de “âmbitos de atividade” nos quais o ensino de Educação Física deveria ser introduzido (como no caso da ginástica). Para que o aspecto pedagógico deste ensino, assim foi dito, não recaia no ensino dos esportes simplesmente, a apresentação dos “âmbitos ou regiões ou núcleos significativos de movimentos” torna-se, para o caso do ensino de Educação Física, muito importante. Eles devem, após análise e reconstrução, oferecer as bases para introduzir uma necessária pedagogia crítica. Foi isso que nos conduziu a trabalhar na perspectiva dos “âmbitos ou núcleos significativos”. Elas são a nova forma do O QUE ensinar (o que vai se tornar um problema nas situações de ensino da Educação Física?). Âmbitos ou núcleos significativos em situações de atividades podem ser, por exemplo, o passar e receber (agarrar), conduzir e avançar com, permanecer, dissolver e arremessar, em situações de jogo ou esporte, mas também no *Turnen*.

Com base nestes princípios fundamentais da ginástica, os alunos, ao praticar ginástica, podem adquirir uma competência de movimentos de forma mais segura. E sentem-se rapidamente familiarizados com as atividades propostas. Os alunos não aprendem diferentes técnicas do jogo ou da ginástica ou outras formas artísticas do movimento, mas sim, conseguem solucionar problemas de movimentos, como no caso de poder executar um salto na ginástica (que é um âmbito significativo da ginástica). Assim em cada “âmbito significativo do movimento” o significado dominante (também o significado principal do movimento) sempre é dado, ou seja, sempre deve estar presente. Para o caso do salto (na ginástica), o significado dominante é: se soltar do solo e vir a flutuar no ar.

A ideia central disto é que, se os alunos conseguem solucionar problemas de movimento em tais situações, da mesma forma deverão conseguir também em situações semelhantes. De acordo com Beuytendijk apud Heij (2009), as crianças não aprendem movimentos, e sim maneiras de se movimentar; não aprendem movimentos corporais, mas sim ações de movimento. O pedagogo Klafki apud Heij (2009) chama isto de aprendizagem pelo exemplo e o acrescenta aos princípios de ensino. Porém, do ponto de vista pedagógico, ocorre aqui ainda certo perigo. Ou seja, o problema é sugerido e utilizado pelo professor, mas será que vale tanto também para o aluno? Heij (2009), fala da seguinte forma sobre a questão:

Com o problema central, devem ser destacados certos aspectos na realização dos movimentos que são essenciais no problema de movimento dentro do “âmbito (núcleo) de significações”. Um modo especial na realização de um movimento deve ser aqui fórmula através de uma descrição do movimento. Esta é formalização deve ser considerado como o aspecto didático. Os problemas centrais apontam para o que os professores, a partir do “âmbito de significação”, consideram realmente importantes na aula. Assim, por exemplo, na descrição da atividade “saltar” na ginástica, a queda após a parte da flutuação não é mencionada porque ela leva imediatamente à compreensão de que uma distância precisa ser superada. O recheio didático do problema central promove a possibilidade dos professores poderem avaliar a constituição de sentidos dos participantes na realização das atividades. Isso influencia os professores a perceberem as significações nos movimentos atribuídos pelos próprios participantes (HEIJ, 2009, p. 44).

Assim, por exemplo, os professores observam o salto (ginástica), o soltar-se do solo em vistas a um flutuar no ar, mas o aluno deverá por sua vez preocupar-se mais com uma queda mais segura. O professor talvez tenha em vista a altura da flutuação do seu aluno; ele, no entanto, prefere cair mais longe. A Educação Física e sua Didática (ou seja, âmbitos ou núcleos de significação e conexões de sentido) ganham assim uma distância de determinadas convenções (como a cultura do esporte de competição, tal como, no exemplo da Ginástica, a excessiva estetização e apresentações artísticas), isto porque as muitas prescrições exigidas para participação de alunos em tais convenções certamente limitaria muito sua participação. Na elaboração de problemas centrais nos movimentos, os alunos alcançam de certo modo outra forma de convenção do ensino da Educação Física, o que se apresenta para o aluno com vistas a um problema central de um âmbito. A concepção “conexões de sentidos” é exatamente a forma de participação dos alunos em situações de movimento. É equivocado dizer que algo deve existir fora do problema central e que vale como princípio didático que levará ao problema central. O problema central, na realidade, funciona também como (mesmo que às vezes não reconhecido) uma conexão de sentidos. Embora não estejamos tratando aqui de formulações didáticas para o ensino, é importante salientar, no entanto, que este tema é de grande relevância para o ensino fundamental no que diz respeito aos problemas ético-pedagógicos fundamentais. Na verdade, o problema central de movimento de determinada atividade não precisa ser rígido e pode ser relativizado, como no caso do salto da ginástica em que o problema central, que era “sair do chão para a flutuação”, pode em outra situação ser diferente, ou seja, em lugar do sair do chão e flutuar, poderia ser “a busca por possibilidades de sair do chão para alcançar a flutuação”. Embora esta relativização do problema central de qualquer modo continue vinculada ao problema central anterior (não é possível se afastar muito de uma cultura de movimento conhecido que, de certo modo, determina também a constituição de significados dos alunos). A relativização do problema central auxilia apenas que os alunos tenham maiores possibilidades de interpretar e realizar movimentos. Pelas possibilidades de interpretação do problema

central por parte dos alunos, onde o contexto certamente influenciará, é possível então que professores avancem no processo de ensinar novas e mais complexas formas de movimentos.

Assim, pensamos que as concepções mais radicais sobre criança e educação do pedagogo polonês Korczak, que possam nos inspirar para dar continuidade ao nosso trabalho. O autor escreve desta forma:

É muita sorte para a humanidade que não precisemos forçar as nossas crianças a se submeter as nossas teorias pedagógicas e que elas possam resistir com todo seu bom senso e vontade a todos os ataques didáticos. O mundo precisa das crianças, exatamente como elas são. (KORCZAK apud HEIJ, 2009, p.9)

Essa citação é muito típica no *plaidoyer* de Trebels (1992): respeitar a alteridade da criança, respeitá-las no seu Ser Criança, como elas mesmas se avaliam, se veem. Com isso, suas concepções – mesmo não se podendo acompanhar totalmente em sua radicalidade – vão em direção ao proposto neste trabalho.

E a Educação Física, ou o “Brincar e Se-Movimentar”? Considera-se que esse direito básico mencionado é mais necessário na Educação Física do que em qualquer outra disciplina. Se-movimentar e brincar sempre inclui já algum tipo de risco. Não se trata da questão de riscos, sim ou não numa situação de movimentos, mas da questão da dimensão dos riscos a que crianças e jovens podem estar expostos quando em situações de movimento numa aula de Educação Física.

Situações de movimento numa aula de Educação Física deveriam, acima de tudo, se vincular nas possibilidades de movimento e interesse dos alunos. Na ginástica (*Turnen*), podemos dizer que se trata de situações que, além de desafiadoras, sejam atrativas. Para isso, valem especialmente as informações sobre três dimensões (o – tudo ou nada – soltar-se do solo), a confiança no piso do solo onde se vai saltar, com o giro de cabeça para baixo no salto mortal e com as pessoas que auxiliam no salto. O professor precisa, neste caso e com vistas aos altos riscos nesta atividade, tomar o cuidado para que os riscos sejam apenas “representativos”. Com isso se objetiva que o professor possa assumir com segurança e firmeza estes riscos, sem que isso conduza a prescrições exageradas ou orientações em demasia.

Referências

- Aguiar, L. (2005) *Gestalt-terapia com crianças: teoria e prática*. São Paulo: Livro Pleno.
- Costa, A. R. (2011) *CRIANÇAS, o que elas querem e precisam do mundo, do adulto e delas mesmas?* Dissertação de mestrado apresentada pela UFSC, Florianópolis.
- Heij, P. (2009) *Grondslagen van, verantwoordbewegingsonderwijs – Zilosofischeempedagogischedoordenking van relationeelgefundeerd bewegingsonderwijs*. Budel: damon
- Kunz, E. (2007) *Percepção, sensibilidade e intuição para as possibilidades criativas no esporte*. In: Stigger, M. P.; Lovisololo, H (Org.). *Esporte de Rendimento e Esporte na Escola*. Campinas: Autores Associados.
- Kunz, E. (2015) *“Brincar e Se-Movimentar” tempos e espaços na vida da criança*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Tamboer, J.W.J. (1994) *Philosophie der Bewegungswissenschaften*. Hannover: Afra.
- Trebels, A.H (1983)- *Spielen und Bewegen na Gärten*. Reinbek bei Hamburg, rororo.
- Trebels, A. H. (1992) *Plaidoyer para um diálogo entre teorias do movimento humano e teorias do movimento no esporte*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Ijuí, v. 13, n. 3, maio.
- Zur lippe, S. (1987) *Sinnenbewußtsein: runderlegung einer anthropologischen Ästhetik*. Hamburg: rowohlt senzyklopädie

A MOTRICIDADE DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. UM ESTUDO EXPLORATÓRIO REALIZADO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Nicole Costa
Viviana Vieira

Departamento de Educação,
FCSH, Universidade dos Açores,
Portugal

Isabel Condessa

Departamento de Educação,
FCSH, Universidade dos Açores,
Portugal
CIEC, Instituto de Educação,
Universidade do Minho, Portugal

RESUMO

Neste estudo, realizado no âmbito do estágio profissional, fomos tentar compreender a relação existente entre o desenvolvimento da motricidade fina e global em crianças de idade pré-escolar, tendo em vista a melhoria da qualidade da nossa intervenção educativa em contexto de escola. As orientações curriculares da educação pré-escolar há mais de duas décadas que referem que para o desenvolvimento motor de cada criança, na escola devem-se proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo, a relacionar-se com os pares e a explorar o espaço.

Com características exploratórias, este estudo foi realizado com uma amostra de crianças ($n=33$) com uma idade aproximada dos 5 anos ($4,9\pm 0,55$) e que incluía 4 casos de crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Primeiro, procedeu-se à construção, pelas estagiárias, dos materiais necessários, para a aplicação de algumas das provas pertencentes às baterias de testes - *Movement ABC; Fitnessgram; KTK (Körperkoordinationstest Für Kinder)*.

Posteriormente, a pesquisa foi concebida a partir do confronto de informação recolhida através da aplicação das várias provas, no sentido de se avaliarem vários parâmetros essenciais da motricidade: IMC (índice de massa corporal); Fina - destreza manual; habilidade motora, controlo motor; Global - equilíbrio (estático, dinâmico), flexibilidade, força abdominal e trem inferior. Recorremos a uma avaliação quantitativa e qualitativa por prova, dados que foram analisados recorrendo ao Programa SPSS 22.0, a partir de provas estatísticas descritivas (frequência e percentagem, média, desvio padrão), não paramétricas (U de Mann-Whitney) e correlacionais (ρ de Spearman).

Os dados analisados permitiram registar a existência de algumas associações nas provas de motricidade fina e nas provas de motricidade global, registando-se poucas relações entre motricidade fina e global. Há que realçar a observação de uma ligação negativa entre uma prova de controlo manual e de equilíbrio em marcha à retaguarda ($\rho=-,349$ a $p=,047$) análise confirmada nas crianças com NEE (Prv 6: $U=22,500$ a $p=,006$; Prv 8: $U=2,500$ a $p=,037$) que apresentaram resultados menos favoráveis em algumas provas de destreza e controlo manual e mais favoráveis no equilíbrio. Com a análise destes resultados concluímos que é nossa intenção aprofundar o estudo, de modo a se procederem a ajustes na intervenção em sala de aula, melhorando as aprendizagens das crianças e reforçando a nossa formação.

Palavras-chave: estágio pedagógico; estudo exploratório; motricidade fina e geral; educação pré-escolar.

Introdução

É através do seu corpo que a criança apreende o mundo exterior, que explora os objetos e os espaços em que se envolve, que comunica e adquire capacidades e competências. Segundo Malina (1996) no seu processo de desenvolvimento a criança adquirirá primeiro as habilidades motoras fundamentais e melhorará a competência motora necessária para realizar movimentos cada vez mais complexos e específicos.

Na atualidade, nem sempre é oferecida na escola a Educação Física (EF) na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB). Esta é componente curricular que melhor permite às crianças o conhecimento das possibilidades e limitações do seu corpo, ajudando ao desenvolvimento equilibrado e multidimensional das crianças. Além disso, desde cedo a EF ajuda a trabalhar a expressividade, imaginação, criatividade e atividade lúdica com a criança, capacidades que são consideradas fundamentais nesta fase evolutiva (Condessa, 2014, 2015).

Por exemplo, as Orientações Curriculares para a EPE (1997; 2016) há mais de duas décadas que referem que no desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo, a relacionar-se com os pares e a explorar o espaço.

Apesar de no 1.º CEB ser suposto as principais habilidades finas já deverem estar bem presentes, por causa da aquisição da escrita, podemos ver que o simples facto de amarrar o sapato e de pegar bem numa colher ainda não ser bem conseguido por todos. É de salientar, uma vez mais, que este tipo de estudos são importantes para compreender como o desenvolvimento da habilidade e destreza manual, na precisão de gestos finos pode interferir e estar relacionada com a falta de mobilidade e de habilidade motora mais geral. Neste sentido, vários estudos tentam relacionar a coordenação motora da criança, com a sua atividade física e com o desempenho escolar (Lopes et al., 2014; Luz et al., 2014; Condessa & Borges, 2015).

Objetivos

Com características exploratórias, este estudo tem como objetivo principal de averiguar a relação existente entre o desenvolvimento da motricidade fina, da motricidade global e das características físicas e de aptidão física em crianças de um grupo de idade pré-escolar, tendo em vista a melhoria da qualidade da intervenção educativa em contexto de escola.

Métodos

Para o efeito, a pesquisa foi efetuada a partir do confronto de informação recolhida num estudo exploratório.

Amostra





Participaram neste estudo uma amostra de crianças (n=33) com uma idade aproximada dos 5 anos (4.9 ± 0.55) e que incluía 4 casos de crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

Instrumentos e Procedimentos Foram aplicadas provas pertencentes as algumas baterias e testes, no sentido de se avaliarem vários parâmetros essenciais da motricidade. A avaliação seguiu as seguintes fases:

1.º motricidade fina: Testes a partir *Movement ABC (Movement Assessment Battery for Children, Henderson & Sugden (1992))*;

2.º coordenação corporal para crianças Testes a partir Prova KTK (*Körperkoordinationstest Für Kinder*) Kiphard e Schilling (1974);

3.º características físicas e aptidão física Testes a partir Fitnessgram inclui a determinação do peso, altura para cálculo do índice de massa corporal (IMC)

PROVAS DE COORDENAÇÃO MOTORA (Baseadas no KTK) 4 - 6 anos de idade		
Material: Trave de Madeira (300 cm comprimento. x 3cm de altura e 6 cm de largura), Estacas de madeira; placa rectangular (100 cm x 60 cm); duas placas de madeira (25 cm x 25cm x 1.5 cm) com uns pés com uma altura de 3.7 cm; cronómetro		
Prova 13: Equilíbrio em marcha à retaguarda 	Avaliação: (apoios sobre a trave até 8 pontos)	Prova 14: Saltos Monopedaís saltar a um pé por cima de uma ou mais placas sobrepostas  Avaliação: somatório Pontos – execuções (3-1.ª T.; 2-2.ª T.; 1-3.ª T.)
Prova 15: Saltos Laterais 	Avaliação: (execuções) Em 15 segundos - 2 tentat.	Prova 16: Transposição Lateral  Avaliação: (execuções) Em 20 segundos -2 tentat.

PROVAS DE CONDIÇÃO FÍSICA (Baseadas no Fitnessgram) Material: Colchão, banco sueco, fita métrica, balança digital		
Prova 9: Força e flexibilidade do tronco - Extensão de tronco 	Avaliação: (cm)	Prova 10: Flexibilidade – Teste de Senta e alcança  Avaliação: (cm)
Prova 11: Força e resistência - Abdominais 	Avaliação: (execuções) 30 seg.	Prova 12: Equilíbrio numa só perna - Flamingo em cima de um banco sueco  Avaliação: (seg.)
	A estatura foi medida com uma fita métrica	
		O peso foi medido através de balança electrónica, registado com o participante descalço, posicionado no centro da plataforma de pesagem. O registo foi feito em quilogramas com valores decimais.
O Índice de Massa Corporal (IMC) foi calculado através da fórmula: peso/estatura ² , expresso em kg/m2. Foram utilizados os critérios definidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS).		

Análise Estatística

Recorremos a uma avaliação quantitativa e qualitativa por prova, dados que depois de recolhidos foram analisados, primeiro determinando categorias através dos percentis, depois, recorrendo ao Programa SPSS 22.0, a partir de provas estatísticas de tendência central (média, desvio padrão), não paramétricas (*U de Mann-Whitney*) e correlacionais (ρ de *Spearman*), relevando os valores de significância abaixo de 0.05.

Resultados

Apresentamos as tabelas referentes aos valores do grupo de crianças do Pré-Escolar nos testes (tabela 1 e 2).

Tabela 1. Valores apresentado pelo Gr. Crianças Testes (Baseados Movement ABC)

	CMF_DM Prv1		CMF_DM Prv2		CMF_DM Prv3	CMF_HM_Ag Prv4	CMF_HM_Lanç Prv5		CMF_HabCont Prv6		CMF_HabCont Prv7	
	Mão D.	Mão E	Mão D.	Mão E	MhMão	2 mãos	Mão D.	Mão E	Mão D.	Mão E	Mão D.	Mão E
Mínimo	00:12:35	00:12:23	01:42:38	01:50:08	0	1	0	0	0	0	0	0
Máximo	00:41:14	00:49:10	04:21:11	04:40:02	10	10	5	5	0	0	2	1
Média	00:28:23	00:31:13	02:38:08	02:38:51	3,38	5,36	1,27	0,85	0,00	0,00	0,12	0,06
esvio P.	00:06:51	00:07:24	00:37:02	00:37:47	2,77	2,43	1,35	1,16	0,00	0,00	0,41	0,24

Tabela 2. Valores apresentado pelo Gr. Crianças Testes (Baseados Fitnessgram/ KTK)

	Idade	Peso	Altura	IMC	AF Senta e alcança (Prv10)	AF Abdominais Prv11	AF Equil. Estático Prv12	CC Equil. Dinâmico Prv13	CC Saltos monopodais Prv14	CC Saltos lat. Prv15	CC Transposição lateral Prv16	
Mínimo	4	18,0	101,0	13,0	10,0	12,0	0,0	1,0	4,0	27,0	0,0	3,0
Máximo	6	36,0	132,0	25,0	41,0	39,0	4,0	2,0	24,0	63,0	28,0	14,0
Média	4,9	22,3	112,3	17,0	27,8	28,3	1,0	1,6	17,2	47,2	15,2	8,2
Desvio P.		4,2	6,6	2,3	6,1	5,2	1,1	0,5	6,8	8,9	6,9	2,7

Por outro lado, os dados analisados através das provas comparativa e correlacionais, tendo em conta que o nosso propósito de estudo era averiguar a relação existente entre o desenvolvimento da motricidade fina, da motricidade global e das características físicas, permitiram-nos deduzir que neste grupo de 33 crianças existiam algumas associações entre os testes das provas de motricidade fina (Destreza Manual – velocidade e controlo; Habilidade Motora) e das provas de motricidade global (Aptidão Física – Equilíbrio Estático, Força, Flexibilidade e Resistência; Coordenação Corporal – Equilíbrio Dinâmico, Saltos Monopodais e laterais e Transposição Lateral).

Há que realçar a observação de uma relação negativa entre uma prova de controlo manual e de equilíbrio em marcha à retaguarda ($\rho=-.349$ a $p=.047$) exame confirmado nas crianças com NEE, que apresentam diferenças, relativamente às restantes criança, nestas duas provas (Prv 6: $U=22.500$ a $p=.006$; Prv 15: $U=2.500$ a $p=.037$), com resultados “menos favoráveis” nas provas de destreza e controlo manual e “mais favoráveis” no equilíbrio

Conclusões

Como conclusão principal, desta primeira fase do estudo, podemos dizer que do cruzamento dos dados a análise efetuada é indiciadora de que embora existam poucas ligações entre características morfológicas, aptidão física e aptidão coordenativa nas crianças testadas, curiosamente encontrámos uma ligação entre parâmetros da destreza e controlo manual e equilíbrio dinâmico.

Neste estudo, ainda exploratório, apresentou várias limitações:

1. consistiu num primeiro ensaio para trabalhármos os instrumentos construídos para a testagem da motricidade;
2. contámos com alguma inexperiência na aplicação dos protocolos e o estresse associado à formação em situação de estágio;
3. o grupo de crianças foi muito um pouco reduzido.

Contudo, podemos relevar desde já esta conclusão que não sendo generalizável, poderá a longo prazo contribuir para o nosso propósito, a melhoria da qualidade do ensino. Com a análise dos resultados desejamos melhorar e aprofundar a intervenção em sala de aula, cuidando desde cedo das aprendizagens das crianças, sobretudo daquelas que possuem Necessidades Educativas Especiais. Para Saraiva & Rodrigues (2009:132) apesar de ser já inúmera a quantidade e qualidade de investigação nesta área, os autores referem a importância da perspectiva holística na análise da relação entre factores da proeficiência motora e o desempenho académico.

Referências

Amaro, K., Jatobá, L., Santos, A. & Neto, F. (2010). Desenvolvimento motor em escolares com dificuldades na aprendizagem. *Movimento & Percepção*, v. 11, n. 16, jan./abr. Espírito Santo do Pinhal.

- Condessa, I. (2014). O desenvolvimento do estagiário através do ensino da educação física: a singularidade dos educadores de infância e professores do 1.º CEB. In: B. Pereira, A. Silva, A. Cunha & J. Nascimento (Org.), *Atividade física, saúde e lazer: olhar e pensar o corpo* (266-278). Florianópolis: CIEC.
- Condessa, I.C. & Borges, C. (2015). O Desenvolvimento da Motricidade na Criança e as Expressões. Um Estudo em Contexto de Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. In V. P. Lopes & C. Gonçalves (Org). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança X*, pp: 140 – 145, Bragança: IPB.
- Henderson, S. E. & Sugden, D. A. (1992). *Movement assessment battery for children*. London: Psychological Corporation.
- Lopes, L., Lopes, V., Santos, R. & Pereira, B. (2011). Associações entre actividade física, habilidades e coordenação motora em crianças portuguesas. *Revista Brasileira Cineantropometria & Desempenho Humano*, 13 (1), 15-21.
- Lopes, V. et al. (2014). Associação entre os níveis de actividade física, a competência motora e a competência percebida em crianças. In: C. Neto, J. Barreiros, R. Cordovil, F. Melo (Ed.). *Estudos em desenvolvimento motor da criança VII* (17-24). Lisboa: FMH Ed.
- Luz, C. et al. (2014). Habilidades motoras fundamentais e capacidades cognitivas em crianças dos 6 aos 14 anos. In: C. Neto, J. Barreiros, R. Cordovil, F. Melo (Ed.). *Estudos em desenvolvimento motor da criança VII* (63-71). Lisboa: FMH Ed.
- Malina, R.M. (1996). Tracking of physical activity and physical fitness across the lifespan. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 48-57.
- ME/DEB (1997). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/DEB (2016). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Saraiva, J. P. & Rodrigues, L.P. (2009). *Relações entre Actividade Física, aptidão física, morfológica, coordenativa e realização académica. Uma perspectiva holística do desenvolvimento motor*. In L. P. Rodrigues, Saraiva, L., J. Barreiros & O. Vasconcelos. (Eds). *Estudos em Desenvolvimento Motor da Criança II*, pp: 125 – 138, Viana do

O QUE NOS REVELAM EDUCADORES E PROFESSORES SOBRE O VALOR DO TRABALHO DE MOTRICIDADE NAS SUAS ESCOLAS?

Carolina Borges

Departamento de Educação,
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas, Universidade dos
Açores

Isabel Condessa

Departamento de Educação,
Faculdade de Ciências Sociais e
Humanas, Universidade dos
Açores
CIEC, Instituto de Educação,
Universidade do Minho

RESUMO

Com este estudo tivemos *o propósito de conhecer o modo como docentes dão importância ao desenvolvimento e aprendizagem motora nos primeiros anos de escolaridade* (5 aos 8 anos). Aos elementos da nossa amostra, constituída por um grupo de educadores de infância (n=8) e professores do 1.º ciclo do ensino básico (n=23) de duas escolas, demos-lhes oportunidade de nos revelarem: **a.** a sua perspetiva de como o trabalho sobre o domínio motor pode contribuir para o bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças em baixa idade escolar; **b.** o modo como as suas práticas de ensino, nas várias áreas das expressões, contribuem para o bom desenvolvimento da motricidade (fina e geral) do(a)s seus aluno(a)s. Neste sentido, analisámos e confrontámos a opinião e as práticas de educadores de infância e professores, através dos dados obtidos pela aplicação de um inquérito por questionário organizado em três partes, dados que foram analisados quantitativamente (estatística descritiva: frequência (n) e percentagem (%); estatística comparativa não paramétrica: (Teste U de *Mann-Whitney*) e, qualitativamente, recorrendo à análise de conteúdo de variados testemunhos. Os resultados obtidos orientaram-se no sentido de se concluir que educadores e professores dão uma grande importância ao trabalho realizado na escola para o desenvolvimento motor da criança e, consequentemente, para o seu desenvolvimento equilibrado e as suas aprendizagens escolares, destacando-se o papel da motricidade fina para as aprendizagens cognitivas (escrita, leitura e cálculo). Das práticas reportadas por ambos os profissionais verificámos que o maior reforço foi atribuído à área da EF, área que consideram ser mais importante para desenvolver a motricidade, sobretudo a global. O recurso a jogos variados e a atividades de exploração corporal/ movimento foram as estratégias mais focadas pelos professores do 1.º ciclo. Os educadores apresentam igualmente outras atividades de diferentes áreas de expressão, com realce para o trabalho da motricidade fina manual. Registámos ainda outras diferenças, nomeadamente: na frequência com que a Expressão Musical e a EF são lecionadas por semana (EM - U = 30.000 a p = 0.002; EF - U = 16.000 a p = 0.000), sendo que há maior destaque na educação pré-escolar. Por outro lado, essa distinção surge igualmente na responsabilidade de docência nas práticas (EF - U = 8.000 a p = 0.000), que no caso do 1.º ciclo é partilhada com o professor especialista de EF, sendo unânimes que a coadjuvação enriquece a qualidade do ensino da EF e, consequentemente, do desenvolvimento da motricidade e saúde das crianças. Concluímos que enquanto os educadores destacam mais a dimensão da motricidade geral nos ganhos de “bem estar” físico e coordenação, autonomia e integração das crianças; os professores do 1.º ciclo focam mais o seu papel nos ganhos de autonomia e o respeito, para além, do seu papel na aquisição de capacidades físicas/ motoras em práticas lúdicas e criativas e, por fim, no seu desenvolvimento geral e da saúde.

Palavras-chave: escola; motricidade; perceções e práticas de profissionais; coadjuvação.

Introdução

O trabalho da motricidade é feito desde muito cedo pela criança. O contacto da criança com o mundo, com o outro e os movimentos desenvolvidos desde tenra idade, já são manifestações da motricidade, como afirma Le Boulch (2001) *“...a criança desde o nascimento apresenta potencialidades para desenvolver-se, mas que elas não dependem só da maturação dos processos orgânicos, senão também do intercâmbio com o outrem e que isto é da maior importância na primeira infância.”* (p.5).

É através de um conjunto de desafios que a criança ultrapassa, da convivência com diversos estímulos, com o meio e com outros indivíduos, que a motricidade infantil se desenvolverá. Para Neto por desenvolvimento da motricidade entende-se que esta é *“...o conjunto das transformações de resposta, entendidas numa base diacrónica, e constatáveis ao nível dos movimentos, das qualidades físicas e motoras e das actividades humanas na adaptação às variações do meio físico e social”* (s/d, p.4).

Pelo conhecimento e domínio do seu corpo *“...e da sua capacidade para a produção dos seus movimentos, a criança comunica com os seus pares, realiza as suas aquisições e desenvolve a sua personalidade através de empenhos, que se reflectem nas mais rudimentares manifestações de movimento expressivo e criativo.”* (Condessa, 2006, p.11).

Assim, nas escolas devemos proporcionar às crianças actividades significativas através de brincadeiras, jogos e tarefas que estimulem a sua motricidade. É através do seu corpo que a criança tem uma percepção do meio exterior, que explora os espaços que frequenta, que contacta com o outro e comunica com os pares. A aquisição de habilidades motoras será fundamental para a aquisição de outras aprendizagens, em áreas de domínio mais cognitivo e social. Importa ainda, dar atenção às *culturas da infância*, não como meras actividades de entretenimento para ocupar as crianças, mas onde a vertente física e motora será a mais relevante.

Neste sentido, este estudo teve como principais objetivos:

1. compreender de que forma os educadores de infância e professores titulares do 1.º ciclo consideram que o domínio motor pode contribuir para o bom desenvolvimento e aprendizagem das crianças em baixa idade escolar
2. conhecer a perspectiva de educadores/ professores sobre o modo como as suas práticas de ensino nas várias áreas das expressões, contribuem para o bom desenvolvimento da motricidade (fina e geral) do(a)s seus aluno(a)s.

Metodologia

A nossa amostra foi constituída por um grupo de 31 docentes - educadores de infância (n=8) e de professores titulares do 1.º ciclo do ensino básico (n=23), de duas escolas básicas integradas da ilha de São Miguel, que na sua maioria eram do sexo feminino (96,8%) e se apresentavam num escalão etário entre os 36 e os 45 anos.

O instrumento para recolha de dados foi um questionário aplicado aos docentes e constituído por questões, abertas e fechadas, organizadas em três partes:

- i. caracterização dos inquiridos;
- ii.o trabalho sobre a motricidade para o desenvolvimento da criança;
- iii. a importância do trabalho nas áreas das expressões para o desenvolvimento da motricidade.

Análise e tratamento dos dados foi efetuada recorrendo ao SPSS (versão 19.0) para a análise estatística simples e descritiva – frequência (n) e percentagem (%), estatística comparativa não paramétrica (Teste U de *Mann-Whitney*) e à análise de conteúdo – questões aberta, possibilitando apresentar alguns testemunhos dos profissionais.

Sendo este um estudo de caso, com baixo número de indivíduos, consideramos que os seus resultados não poderão ser generalizados.

Resultados

Analisando alguns dados sobre o trabalho da motricidade para o desenvolvimento da criança, tendo em vista responder ao nosso primeiro objetivo de estudo, podemos observar a informação contida na tabela 1.

Podemos referir que em geral os educadores/ professores inquiridos consideram que um trabalho incidente na motricidade poderá promover na infância o desenvolvimento global e equilibrado (em geral, 35,5% com educadores + 2,7%), pois quer educadores, quer professores têm a percepção que é importante trabalhar a motricidade, pois esta leva a criança a um desenvolvimento global e equilibrado, conforme deixam expresso alguns professores nas transcrições seguintes:

“O trabalho sobre a motricidade reflete-se no desenvolvimento equilibrado da criança, repercutindo-se na vida da criança tanto a nível social e intelectual” (Prof. 2)

“A motricidade se estiver bem desenvolvida, todas as aprendizagens se desenvolvem da melhor forma” (Prof.6)

Tabela 1- Opinião dos educadores/ professores sobre a importância do trabalho da motricidade para o desenvolvimento equilibrado da criança

		Educadores de Infância		Professor do 1.º Ciclo do EB		Total	
		Fr	%	Fr	%	Fr	%
NR		1	12,5	1	4,3	2	6,5
Respostas:	Desenvolvimento global e equilibrado	3	37,5	8	34,8	11	35,5
	Desenvolvimento cognitivo relacionado com a aquisição de competências escolares (escrita/ leitura/raciocínio matemático)	1	12,5	3	13	4	12,9
	Desenvolve a autonomia e integração no grupo	2	25	2	8,7	4	12,9
	Desenvolvimento Motor relacionado com a aquisição de capacidades e competências físicas e motoras	0	0	2	8,7	2	6,5
	Desenvolve a brincadeira, o lúdico, a imaginação e a criatividade	0	0	2	8,7	2	6,5
	Outras	1	12,5	5	21,7	6	19,4
Total		8	100	23	100	31	100

Acerca da sua opinião, também semelhante, sobre o fato do trabalho da motricidade proporcionar às crianças um desenvolvimento cognitivo relacionado com a aquisição de competências escolares, tais como a leitura, a escrita, o raciocínio lógico-matemático (em geral 13,5%, com professores + 0,5%); essa percepção é reforçada na apreciação dos testemunhos seguintes:

“Muito relevante, sobretudo no que diz respeito às competências da escrita e da leitura”. (Educ. 19)

“Uma criança que não tem a motricidade bem desenvolvida irá ter muitos problemas de leitura-escrita e também, no raciocínio matemático” (Prof. 9)

“Na minha opinião o trabalho sobre a motricidade é muito importante, pois facilita na introdução da grafia no 1.º ciclo” (Prof. 23)

O desenvolvimento da autonomia e integração das crianças no grupo, com maior impacto na educação pré-escolar, pois há mais 21% de educadores a referi-lo, fica expresso pelos educadores no seguinte testemunho:

“Compreendo que a criança se exprime sobretudo através de ações ou expressando-se corporalmente e sabendo nós a sua importância acredito que se de trabalhar ou desenvolver atividades que vão capacitar e de dar uma melhor competência à criança na sua autonomia, na realização das atividades”. (Educ. 12)

Ficamos com algumas reservas quanto à inexistência de referência pelos educadores e à baixa menção pelos professores quanto à importância do trabalho de motricidade na aquisição de capacidades e competências físicas e motoras, assim como, à sua importância para promover a brincadeira, o lúdico, a imaginação e a criatividade (só professores, com 6,5%). Contudo, várias formas de trabalho de motricidade foram referidas por 19,4% dos inquiridos (12,5% de educadores e 21,7% de professores), como por exemplo o Educ. 24 que refere ser de “Extrema importância” e ainda o Prof. 26 que sublinha que “O trabalho da motricidade é de suma importância tanto no Pré-escolar como no 1.º ciclo”.

Da observação dos dados sobre o trabalho realizado na área das expressões plástica (EP), musical (EM), dramática (ED) e educação física (EF) sobre a motricidade para o desenvolvimento da criança, tendo em vista responder ao nosso segundo objetivo de estudo, podemos observar algumas semelhanças e divergências entre educadores e professores do nosso estudo.

Estes docentes, realçam importância da motricidade fina nas aprendizagens de conhecimentos mais cognitivos (escrita, leitura e cálculo) e da motricidade global, primeiro para o desenvolvimento físico saudável da criança (83%), mencionando a sua importância na melhoria da coordenação motora geral - exercício físico (movimento corporal), da capacidade de autonomia e respeito pelas rotinas e, por fim, na promoção da felicidade e bem-estar psicológico. A seguir, mencionam a sua importância no trabalho do movimento corporal (26%) e, por fim, para o ganho de responsabilidade e autonomia, assim com, para a socialização com os pares.

Foram nomeadas algumas práticas a desenvolver na escola para trabalhar quer a motricidade fina, quer a motricidade global. Das práticas reportadas por ambos os profissionais verificámos que o maior reforço foi atribuído à área da EF, área que consideram ser mais importante para desenvolver a motricidade, sobretudo a global. O recurso a jogos variados e a atividades de exploração corporal/ movimento foram as estratégias mais focadas pelos professores do 1.º ciclo. Os educadores apresentam igualmente outras atividades de diferentes áreas de expressão, com realce para o trabalho da motricidade fina manual.

Conforme podemos verificar na tabela que se segue (tabela 2) são várias as atividades realizadas pelos educadores e professores nas áreas das expressões que enriquecem a motricidade, fina e geral, da criança.

Tabela 2- Atividades mencionadas por educadores/ professores para desenvolver a motricidade fina e a geral.

	Fina		Geral
	Visual-manual	Visual-pedal	
Expressão Plástica	Educadores: -Modelar com as mãos ou com outros utensílios; -Encaixar peças; -Recorte, colagem, desenho, pintura, picotagem; Professores: -Desenho geométrico; -Contornos, dobragens, pinturas sobre vários suportes, recorte, modelagem, rasgar, perfurar e enfiar; -Manipular e fazer bolinhas com papel;	Educadores: -Utilizar diferentes partes do corpo para fazer carimbagem; -Pintura com os pés; Professores: -Desenhar figuras com os pés; -Contornar labirintos desenhados no chão;	Educadores: -Decalque; Professores: -Formação de letras com o corpo;
Expressão Musical	Educadores: -Atividades com instrumentos musicais; -Entoar canções com gestos; -Dançar livremente; -Construção de instrumentos musicais; Professores: -Mimar canções; -Coreografias; -Exploração de instrumentos musicais; -Bater com as mãos na mesa em diferentes ritmos.	Educadores: -Fazer batimentos com diferentes partes do corpo; -Jogos de ritmo. Professores: -Coreografias; -Batimento com os pés; -Esquema corporal com música (frente, trás, direita e esquerda);	Educadores: -Participar em coreografias; -Dançar; -Marcar o ritmo com o corpo; Professores: -Coreografias; -Exploração dos elementos segmentares do corpo, inventando e reproduzindo sons; -Exercícios de destreza manual, pedal e corporal; -Dança das cadeiras; -Andar quando a música toca e parar quando a música parar.
Expressão Dramática	Educadores: -Representar que põe a mesa; -Construção de fantoches; Professores: -Dramatização com fantoches; -Jogos do mimica; -Brincar com balões.	Educadores: -Representar que está a andar de bicicleta; Professores: -Jogos dramáticos; -Andar à volta de um objeto sem tirar os olhos dele.	Educadores: -Dramatizações; Professores: -Jogos cénicos; -Jogo do espelho; -Teatro de sombras; -Tocar com as mãos na cabeça, nos ombros, nos joelhos, nos pés; -Imitar os movimentos do professor.
Expressão e Educação Físico-Motora	Educadores: -Tocar com cada um dos dedos no polegar; Professores: -Manipulação de arcos, bolas; -Flexibilidade, controlo de postura, equilíbrio; -Jogos de encaixe e empilhar; -Jogos de arremessar.	Educadores: -Deslocar-se de diferentes formas; -Pontapear uma bola par um alvo específico; Professores: -Condução de bola; -Saltar à corda; -Orientação no espaço a partir de referências visuais; -Estafetas; -Pés unidos ou afastados, flexionar o tronco em ângulo reto.	Educadores: -Movimentos de equilíbrio; -Atirar e segurar bolas; Professores: -Jogos coletivos; -Atividades rítmicas; -Jogos tradicionais; -Andar na ponta dos pés ou em calcanhares; -Caminhar entre obstáculos; -Pular à corda; -Brincar às apanhadas; -Corrida de sacos.

Da análise comparativa entre educadores e professores, registámos poucas outras diferenças, sendo de mencionar: a frequência com que a expressão musical e a educação física são lecionadas por semana (EM - U = 30.000 a p = 0.002; EF - U = 16.000 a p = 0.000), sendo que há maior destaque na educação pré-escolar. Por outro lado, essa distinção surge igualmente na responsabilidade de docência nas práticas (EF - U =

8.000 a $p = 0.000$), que no caso do 1.º ciclo é partilhada com o professor especialista de EF, sendo unânimes que a coadjuvação enriquece a qualidade do ensino da EF e, consequentemente, do desenvolvimento da motricidade e saúde das crianças.

Para a maioria destes docentes o especialista permite um trabalho partilhado de conhecimentos e ideias, que se reflete numa mais-valia para os alunos por enriquecer as atividades das aulas, dando-lhe uma maior qualidade.

"Pois é mais uma pessoa que vai estar com a criança ou crianças para que ela desenvolva capacidades nas áreas onde tem mais dificuldades." **E12**

Discussão e Conclusões

Dos resultados obtidos podemos tecer as seguintes conclusões sobre a perceção dos nossos docentes acerca do valor do trabalho de motricidade nas suas escolas.

Em geral concordam com a importância da motricidade no desenvolvimento, aprendizagens e bem-estar da criança na escola, realçando apenas pequenas diferenças:

os educadores destacam mais a dimensão da motricidade geral nos ganhos de "bem estar" físico e coordenação, autonomia e integração das crianças;

os professores do 1.º ciclo focam mais o papel da motricidade geral nos ganhos de autonomia e o respeito, para além, o seu papel na aquisição de capacidades físicas/ motoras em práticas lúdicas e criativas e, por fim, no seu desenvolvimento geral e da saúde.

Ambos, educadores e professores, sublinham a importância da motricidade fina nas aprendizagens escolares (escrita, leitura e cálculo) das crianças. São vários os autores que afirmam que o movimento é fundamental para as aprendizagens escolares que a criança realiza, como por exemplo Matos e Serrazina (1996), Le Boulch (2001), Alves (2007, cit. In. Santos, Dorneles, Diaz & Duclos, 2010).

Sobre o trabalho realizado na área das expressões - plástica (EP), musical (EM), dramática (ED) e educação física (EF) sobre a motricidade para o desenvolvimento da criança, quer os educadores, quer os professores apresentam atividades variadas e significativas. Para vários autores (Neto, 1994; Le Boulch, 2001, Gallahue, 2002) estas áreas devem considerar as habilidades perceptivas, de forma a melhorar o controlo motor, a aquisição e o aperfeiçoamento de padrões motores fundamentais e estimular a aquisição de habilidades motoras básicas e específicas.

As suas práticas nas expressões divergem quanto à frequência com que leccionam (EF e EM) e, quanto à responsabilidade na leção - EF há coadjuvação com o professor especialista, aspecto muito valorizado por estes docentes.

Referências

- Condessa, I. (2006). Os Ambientes Facilitadores de Aprendizagem na Educação Física Infantil. *Revista Cinergis*, vol. 7, nº 2 (Jan./Jun), pp: 9-28, Santa Cruz do Sul: UNISC.
- Gallahue DL. (2002). Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância, In B. Spodek (Ed.). *Manual de Investigação em Educação de Infância*, pp.49-84.
- Le Boulch J. (2001). Educação Psicomotora na Idade Escolar. 3.ª Ed. Porto Alegre: ARTMED.
- Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- ME-DEB. (2006). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. 5ª Edição. Lisboa: Editorial do Ministério de Educação.
- Neto, C. (1994). *Motricidade e Jogo na Infância*. Brasil: Sprint Edições.
- Neto, C. (s.d.). *Desenvolvimento da Motricidade e as "Culturas de Infância"*. Acedido em Abril 2013, em <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscrn/2desenvolvimento.pdf>
- Santos, I.; Dorneles, L.; Diaz, M. & Duclos, L. (2010). *Corpo e Movimento: Uma Reflexão Sobre a Relação da Motricidade com a Aprendizagem no Universo Escolar*. Revista Digital. N.º 146. Julho de 2010. Retirado de: <http://www.efdeportes.com/efd146/relacoes-da-motricidade-com-a-aprendizagem-escolar.htm>

AÇÕES EDUCATIVAS AFRO-BRASILEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: RELATO DE CASO

Silvana Santos
Universidade Estadual de
Maringá/ Faculdade
Metropolitana de Maringá, Brasil
Alexandre Silveira
Universidade Estadual de
Maringá

RESUMO

Embora os conteúdos e modos de fazer voltados aos saberes afro-brasileiros, se façam presentes nos currículos escolares, ainda assim sua aplicabilidade são envoltos de dificuldades, conforme postulado nos estudos de Lara (2000), Cunha (2006), Oliveira (2008), Santos (2008), Moura (2010), dentre outras discussões atreladas à educação, capazes de gerir uma conexão metodológica pautada nos conteúdos afro-brasileiros.

Apesar da educação física contemplar esses saberes a partir do conteúdo estruturante lutas, ainda assim, há controversa na/para aplicabilidade de ações educativas afro-brasileiras. Desse modo, a compreensão dos processos metodológicos utilizados nas aulas de educação física, pode favorecer o diálogo existente entre as possíveis práticas de ensino a partir dos jogos e brincadeiras afro-brasileiras.

Neste sentido, encontramos uma lacuna no conhecimento, e questionamos: quais jogos e brincadeiras afro-brasileiras seriam adequadas às aulas de educação física escolar? No intuito de responder esse questionamento, o objetivo desse estudo consistiu em experienciar a aplicabilidade de jogos e brincadeiras de matriz africana nas aulas de educação física escolar para o terceiro ano do ensino fundamental I. Durante um bimestre foram realizados cinco jogos e brincadeiras da matriz em questão: 1. *si mama ka* (dança de comandos); 2. capitão do mato (pega-pega historiado); 3. *Matacuzana* (semelhante ao jogo três Marias); 4. amarelinha africana, e 5. Labirinto.

A partir das vivências corporais dos jogos e brincadeiras afro-brasileiros os alunos começaram a compreender a história do Continente africano, bem como perceber as diferenças culturais contidas nos jogos e brincadeiras, ampliando o respeito pelo outro e aprimorando a identidade dos alunos negros. O conteúdo sugerido favoreceu ainda a interdisciplinariedade entre educação física, história e artes. Nesse aspecto, pode-se considerar que os jogos e brincadeiras afro-brasileiras quando inseridos no contexto escolar em sua diversidade potencializa o conhecimento do aluno também para os conteúdos afrocentricos pautados na lei 10.639/03.

Palavras-chave: educação física escolar; lei 10.639/03; manifestações afrobrasileiras; educação.

Introdução

É possível identificar conteúdos e modos de fazer voltados aos saberes afrobrasileiros, embora a inserção destes saberes seja envolta de dificuldades, a exemplo dos estudos de Cunha (2006) que busca uma abordagem da arte afrobrasileira na sala de aula; Perini et al (2011), ao proporem o ensino étnico racial no ensino da arte através dos museus virtuais; Moura (2010), que relaciona a dança afrobrasileira à educação popular; Oliveira (2008) na tentativa da construção da identidade negra por meio da dança afrobrasileira; Lara (2000) ao buscar a transposição de experiências obtidas no ritual de candomblé para o campo educacional; Santos (2008) ao propor uma experiência pluricultural da cultura negra por meio da dança Hip-Hop, dentre outros estudos em diferentes áreas voltadas à educação.

É recorrente a tentativa de afirmar essa matriz étnica a partir do plano cultural, mas nem sempre se evidenciam os avanços, pois como alerta Silva (2010, p. 143), “o tratamento dado pelos europeus a estas populações foi também pautado no eurocentrismo e etnocentrismo, desrespeitando as múltiplas etnias que constituíam os africanos, a história do continente de origem e as práticas culturais”.

Neste sentido, ampliam-se as inquietações voltadas às intervenções que se utilizam desses conteúdos, na educação formal. A lei nº 10.639/03 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira nas escolas. No entanto, não se pode negar que a partir de intervenções advindas do plano da cultura se possa estabelecer uma relação entre os sujeitos dando sentido/significado às ações. A esse respeito Certeau (1986, p. 192;193) pontua que:

As indagações, as organizações e as ações ditas culturais representam ao mesmo tempo sintomas e respostas com relação a mudanças estruturais na sociedade. A interpretação desses signos, cuja espécie prolifera, remete inicialmente ao seu funcionamento social. Uma vez considerada uma ação, deve-se procurar as divisões em função das quais se desenvolve o processo e com isso estabelecer uma formulação dos problemas (...). Ocorre uma outra etapa, a das seleções. Deve-se especificar objetivos, mediante a análise das situações. Eles devem inserir no mapa alguns lugares cujos critérios sejam definíveis, onde intervenções possam efetivamente corrigir ou modificar o processo em curso. Obtém-se, desse modo, um campo de possibilidades estratégicas.

Desse modo, temos como pressupostos deste estudo: a) a existência de conteúdos lúdicos afrobrasileiros que podem ser incorporados à intervenção profissional, especialmente na educação para e pelo lazer; b) a plausibilidade do pluralismo metodológico; c) a indissociabilidade entre especificidade e multidisciplinaridade na intervenção profissional; d) a perspectiva política crítica.

Essas conexões buscam a compreensão dos processos metodológicos utilizados pelos profissionais da educação física, visto que, nem sempre os conhecimentos adquiridos na formação são utilizados durante a prática pedagógica. No entanto, não se pode negar que em muitos casos a matriz africana é negada no âmbito escolar, seja por falta de conhecimento ou por descaso, tornando imprescindível um diálogo mais constante entre essa cultura e a vida escolar.

No que se refere à educação física, em face da lei 10.639/03, os PCN's atribuem em um dos temas transversais a prática da capoeira como elemento da cultura afro-brasileira, visto que, a educação física permite uma variação de práticas corporais advindas das mais variadas manifestações culturais.

Propostas e desafios à lei 10.639/03 na tentativa do fazer

A legislação estabelecida para o ensino da cultura afro-brasileira, nem sempre é aplicada em todos os níveis de ensino, Andrade et al (2011), alegam essa falta de aplicabilidade à precariedade na formação do docente. Nos dizeres de Andrade et al, para realizar um bom trabalho com a cultura afro-brasileira, os profissionais precisam de uma formação que lhes garanta o domínio de tal conteúdo, além dos valores existentes nas manifestações culturais afro-brasileira e principalmente quais devem ser privilegiadas. No entanto, o fundamental, está em formular uma pedagogia que permita aos profissionais manipularem esses conhecimentos. Neste aspecto, Pereira (2011), pontua que a cultura afro-brasileira, quando abordada em sala de aula, além de reconstruir a imagem positiva do continente Africano, eleva a auto-estima dos alunos afro-brasileiros, que vivenciam os conteúdos de fundo eurocêntricos.

As instituições de caráter formal acabam por centralizar o papel de difundir a cultura afro-brasileira, no entanto, a conjuntura entre o informal e não formal, também estabelecem laços que permitem a propagação desse conhecimento/reconhecimento da diversidade cultural, através da conscientização identitária, assim como pontua Costa:

Superar o problema da discriminação racial na educação não é colocar capoeira, cabelo com trancinha ou feijoadas no currículo; pode até passar por isso, mas deve antes passar pelo compromisso dos educadores de tentar qualificar os seus alunos negros para as mesmas posições ocupadas pelos alunos oriundos dos outros segmentos étnicos. (Costa, 2010, p. 46).

Neste sentido, o que se propõem em relação a história e cultura afro-brasileira nos diferentes âmbitos, vem de forma contraditória ao proposto pela lei, a educação continua centrada no modelo europeu e americano, sempre desfavorecendo o negro e o indígena, a exemplo dos estudos de História do Brasil, onde ignora-se a construção da nação brasileira pelos negros escravizados, impossibilitando a consolidação de costumes e valores, conforme mostra Fernandes (2005, p.380):

Os africanos, que aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileira, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canavieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico.

As demais disciplinas também passam por dificuldades na aplicabilidade da cultura afro-brasileira, seguindo os eixos transversais definidos pelos PCN's. Na educação física, tem-se a capoeira, no entanto, essa prática deveria ser vista apenas como um ponto de partida em relação a essa proposta, pois, deve-se estar atento à viabilidade dos jogos de tabuleiro de origem africana, na construção de atividades voltadas a cultura afro-brasileira. Mesmo nas artes, que geralmente são retratados apenas pinturas do continente, e raras vezes contemplam os artistas negros.

Além dos jogos matemáticos afro-brasileiro, tais exemplos, podem e devem ser trabalhados na educação física, a exemplo da arte, que não limita-se apenas as pinturas e esculturas, mas, estende-se também as danças, porém, neste entendimento, abordar a cultura afro-brasileira é algo desafiador, conforme aponta Fernandes (2005, p. 308) "ela é vista de forma folclorizada e pitoresca, mero legado deixado por índios e negros". Desse modo:

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural." (Ministério Da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2000, p. 32).

Por tanto, pensar a educação física, enquanto disciplina que possibilita dinâmicas que provoquem situações de acolhimento étnico-cultural, a exemplo da valorização, receptividade, conforto, vivências corporais, e em alguns casos de tolhimento dessas sensações, causando o constrangimento, a desvalorização e até mesmo o desconforto, ainda assim, são momentos de aprendizagem. Talvez, esta tenha sido a visão da abordagem dos PCN's ao atribuir mudanças na lei 10.639/03, estabelecendo o ensino da Cultura Afro-Brasileira como obrigatoriedade, já que:

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte (Brasil, 1997, p.28-29).

Torna-se necessário a obtenção do conhecimento da história da África e do negro, pois, somente assim, será possível uma real contribuição à educação, que ainda permanece nos padrões eurocêtricos, negando a pluralidade étnico-cultural da formação do país, conforme mostra Gonçalves Junior (2007):

Observamos comumente nas aulas de Educação Física, a predominância do esporte como conteúdo por vezes exclusivo, o que acaba por reduzir o universo da cultura corporal, circunscrevendo-o, não raro, ao contexto cultural estadunidense e/ou europeu do futebol, voleibol, basquetebol e handebol, em detrimento das potencialidades que podem ser exploradas ao propor a vivência de outras práticas corporais (jogos, brincadeiras, danças, lutas), oriundas da diversidade cultural de diferentes povos que construíram e constroem o Brasil para além dos europeus, tais como os indígenas e africanos (Gonçalves Junior, 2007, p 31).

Partindo do diálogo entre desafios e enfrentamentos, propostos pela lei 10.639/03, na perspectiva de obter subsídios e contribuições significativas para a aplicabilidade da referida lei, que se busca sistematizar

metodologias de ensino que valorizem e privilegie não só as práticas corporais e as manifestações culturais afro-brasileira, mas, a compreensão étnico-racial.

Sistematizando práticas corporais afro-brasileiras em âmbito escolar: uma vivência necessária

Baseado nos pressupostos teóricos dos PCN's em seus temas transversais (Brasil,1997; 1998), conforme obrigatoriedade sancionada pela lei 10.639/03 (re)afirma a possibilidade de aplicação das manifestações culturais afro-brasileiras, especificamente na educação física. Estas experimentações, são trabalhadas por meio dos esportes, danças, lutas e jogos.

Dessa forma, atribui-se o cumprimento da referida lei ao abordar a capoeira enquanto legado da cultura africana, explorando essa modalidade em sua diversidade (dança, luta, e jogo). Diante dessa realidade, novos questionamentos são elencados, a cultura afro-brasileira, será retratada apenas pelas abordagens superficiais da capoeira? Que outros recursos e possibilidades, se aplicariam ao estudo dessas manifestações, subsidiando a riqueza ofertada por essa cultura? Como sistematizar simples brincadeiras de roda ao contexto das manifestações afro-brasileira?

Na tentativa de possibilitar novas reflexões, tomamos como ponto de partida as considerações de Souza et al (2005), ao reforçar que ainda na atualidade, existem situações de constrangimento ao que se refere a etnia afro-brasileira. No âmbito escolar, é comum visualizar crianças afro-brasileiras sofrerem *bullying* em relação sua cor, estética, cabelo, além da exclusão para alguns papéis sociais, a exemplo da negação ao outro, ao fazer par para danças em datas comemorativas, como a festa junina. Assim, como as expressões racistas, cabe ao professor trabalhar com as diferenças, fortalecendo as riquezas culturais, pois:

Um ambiente menos estressante destaca a majestade das culturas negras, o que inclui as africanas. Cabelos afro fazem moda, as músicas de origem negra são admiradas, personalidades negras são reverenciadas, e todas as Áfricas positivas passam a constituir referências, personalidades, a médio e longo prazo a criança assim formada terá um capital afetivo, ou seja, irá gostar de ser e irá gostar das pessoas afro-brasileiras. (Souza et al, 2005, p. 72-73)

Desse modo, uma possível sistematização para o ensino das manifestações culturais afro-brasileiras na educação física, se faz a partir de quatro pilares: brincadeira de roda, jogos de tabuleiros, dança e lutas. No contexto das brincadeiras de roda e sua importância na formação da criança, Melo (1981, p. 189) pontua que, "brincando de roda a criança exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto e desenvolve-se ao ritmo das danças ingênuas".

Em relação aos jogos de tabuleiros, Ferracini (1998) aponta ser características desse jogo, a reflexão, intuição, estratégias e observações, sendo primordial o respeito, disciplina, honra e compreensão dos direitos e deveres. É neste viés, que atribuímos os jogos de tabuleiro de origem afro-brasileira enquanto forte recurso nas aulas de educação física, contemplando a cultura afro-brasileira.

As danças afro-brasileiras permitem sua contribuição nesse tema transversal, para que o aluno identifique ao mesmo tempo em que estará vivenciando aspectos da cultura, de modo a criar e afirmar sua identidade. Favorável a esse pensamento Brasileiro (2003) pontua que a dança na escola é tratada como componente folclórico, raramente valorizada por apresentar um conhecimento próprio e uma linguagem expressiva específica.

No entanto, a dança deve ser compreendida enquanto movimento cultural do ser humano, contribuindo para a formação do aluno, assim, a dança afro-brasileira, aborda elementos da educação e da cultura corporal, de modo a integrar o indivíduo ao outro, proporcionando o diálogo por meio do movimento, pois:

A dança afro-brasileira apresenta-se como um dos elementos da educação e da cultura corporal capaz de integrar o indivíduo consigo mesmo e com o outro, propiciando uma verdadeira reciprocidade que não pode ser rompida, o que caracteriza a comunicação, o diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a "significação dos significados". (Oliveira, 2007, p. 25)

Sendo assim, pode-se dizer, que a dança afro-brasileira revela a essência de um povo, mantendo sua identidade, onde o signo/significado desta ação parte de um viés que traduz movimento, história, simbologia e ritualidade em um único contexto cultural. As danças afro-brasileiras, ainda retratam os valores civilizatórios (corporeidade, ancestralidade, oralidade, energia – axé, ludicidade, celebração à vida e circularidade), de modo a possibilitar a construção coletiva de uma história, por meio de movimentos (Moura, 2010). Na prática da dança, se faz necessário aliar os aspectos culturais e regionais, além de possibilitar a liberdade de (re)criação coreográfica por meio de expressões livres de movimento.

Já a luta, embora faça parte dos PCN's, ainda assim, é vista de forma restrita no âmbito escolar. Vários são os fatores que fortalecem o distanciamento luta x escola, dentre eles, destaca-se o preconceito de que abordar a luta na escola irá gerar violência, a esse respeito, Betti (1991), salienta que embora a luta seja um conteúdo

da educação física, sofre restrições pelos professores que não fazem uso dessa manifestação cultural, e ainda, agredem o ensino dela.

Ferreira (2006) corrobora com esse pensamento ao afirmar que, o ensino da luta contribui nos fatores psicomotores, bem como, o resgate histórico das modalidades, favorecendo a formação de valores, além de ser, um instrumento de auxílio pedagógico, pois, o ato de lutar deve-se incluir no contexto histórico social cultural do indivíduo.

A escolha das práticas corporais se valeram dos eixos temáticos dos componentes curriculares indicados para a turma escolhida. Pois, não podemos negar que o convívio com as diferentes etnias provoque a ampliação do conhecimento, ou seja, “já não é mais aceito que só os conhecimentos proporcionados pela visão eurocêntrica, branca, católica e masculina” (Praxedes, 2010, p.39) pré-estabeleça padrões normativos socialmente. Por outro lado, é necessário elucidar que vislumbrar outros padrões não significa excluir o já existente, mas possibilitar a inserção de novos meios de aquisição do conhecimento.

Mediando saberes, (re)significando conceitos

Especificamente neste recorte recorreremos às práticas corporais vivenciadas no segundo bimestre do ensino básico, nas aulas de educação física escolar de uma turma de terceiro ano, na qual apropriou-se de jogos e brincadeiras da matriz afro-brasileira, conforme elucidada no quadro a seguir:

Quadro 1. Fonte: arquivo pessoal.

Dança Si mama kaa
Originária da Tanzânia. A brincadeira consiste em fazer um movimento específico para cada uma das palavras, da seguinte maneira: Si Mama = fica em pé, parado Kaa = abaixa, ou senta no chão Ruka = pula no lugar Tembea = anda em qualquer direção Kimbia = corre em qualquer direção.
Capitão do mato
A brincadeira é similar ao pega-pega convencional, diferindo na contextualização da brincadeira, que irá remeter ao período escravocrata no Brasil.
Matacuzana
Jogo popular em Moçambique. O jogo consiste em espalhar pedrinhas em um tapete circular que irá simular um buraco, deve-se lançar uma pedrinha para o alto enquanto tenta-se retirar outra pedrinha do buraco.
Amarelinha africana
Jogo de amarelinha convencional, diferenciando-se na quantia de participantes por vez. Ao invés de uma criança pula-se duas crianças por vez. Saindo uma de cada extremidade ao mesmo tempo, numa sequência de saltos pula um, dois, volta um, encontrando-se nas casas 5 e 6.
Labirinto
Originária de Moçambique, para começar o jogo é preciso que se faça um desenho do labirinto no chão. Os jogadores iniciam o jogo na primeira extremidade do desenho. Para seguir em frente tira-se par ou ímpar repetidas vezes. Toda vez que um jogador ganhar ele segue para a extremidade à frente. O jogador que chegar na última extremidade primeiro, vence a partida.

É no âmbito das possibilidades do campo de atuação da educação física que as manifestações culturais afrobrasileiras se constituíram neste estudo como conteúdos estruturante, elencado enquanto elemento metodológico para o ensino da cultura afro-brasileira. Sendo assim, as vivências não deveriam se limitar a um conteúdo, mas, transcender as manifestações culturais no sentido de apropriação, favorecendo a constituição multidisciplinar, possibilitando a transformação das atitudes individuais e coletivas mediante a prática das atividades sociais, culturais e lúdicas realizadas de um modo participativo. A esse respeito Leontiev (1998) atribui a ludicidade ser considerada a principal atividade da criança, conectada às mudanças mais significantes no desenvolvimento psíquico preparando o sujeito para a transição da criança a um nível mais elevado de desenvolvimento. Neste aspecto a utilização de jogos e brincadeiras se deram ao fato de possuírem em seu percurso histórico a ligação com a cultura popular, pois são do conhecimento e prática de diferentes povos.

Essas manifestações culturais encontram-se situadas no folclore, sendo transmitidas de geração a geração, ocorrendo nas interações realizadas durante determinado período da vida, podendo suceder em variados locais (Okamoto, 2007). Por outro lado, a cultural popular pode conter o cunho transformador do sujeito, adquirindo o caráter de resistência à dominação. É, em meio a essas lutas que a dualidade entre cultura erudita e cultura popular se estabelece, ficando intrínseca a ideia de que o erudito foi produzido por uma classe dita superior e elitizada.

Ao introduzirmos as cantigas de roda, brincadeiras como amarelinha africana, matacuzana, labirinto, capitão do mato, entre outras, realiza-se a mescla entre cultura popular, erudita e de massa. Embora, exista a divisão entre “as culturas” (erudita, popular e de massa), as brincadeiras podem ser praticadas por diferentes povos com diferentes culturas, sofrendo mudanças de contextos e formas, adaptando-se às necessidades de cada grupo e ao seu tempo, sem deixar de lado os valores e a cultura de um povo.

Ao realizar essas brincadeiras, fortalece-se a oralidade, característica de transmissão do conhecimento exercida na cultura popular. Além de propiciar variadas vivências corporais aos sujeitos, gerando oportunidades de aprendizagem capazes de estimular os aspectos físico, motores, sensoriais, sociais, afetivos, intelectuais, lingüísticas, dentre outros.

Vale ressaltar que além dos jogos e brincadeiras, a expressão das emoções e a transcendência através da dança, do corpo, do movimento, dos sons, ritmos e palavras ao serem exercidas pelo homem de forma integral contagiam e penetram em seu próprio eu e nos outros seres a sua volta uma energia denominada como axé. “Os conhecimentos de raízes africanas, são inferências, ideias derivadas da experiência vivida e expressas em afirmações e proposições, em gingados de corpos que dançam em esculturas, desenhos, pinturas, tecelagens, e outras formas de expressão” (Silva, 2009, p. 44).

A inserção da dança como proposta metodológica favorece a diminuição da ideologia de embranquecimento cultural, pois o sujeito constrói a si mesmo por meio das relações estabelecidas com o mundo, de modo que:

A dança, especialmente na África, desempenha um papel fundamental na vida das pessoas, em suas respectivas culturas, nas quais todo o acontecimento social importante é marcado pela celebração de um determinado ritual expresso com o corpo e através do movimento. (Oliveira, 2007, p. 85).

Por outro lado, não podemos nos reduzir à dança e à música na construção histórica do conhecimento, pois, outras várias experiências corporais e orais, como os contadores de histórias, a gestualidade, a respiração e a expressividade dos povos mais antigos complementam o processo de construção de saberes.

Reflexões finais

A lei 10.639/03 que obriga a promoção do ensino da História da África e cultura afro-brasileira na escola, apesar de ter sido estabelecida no ano de 2003, ainda hoje passa por dificuldades em ser cumprida por professores. A falta de conhecimento e também de contato acadêmico científico dos profissionais da área é uma das justificativas para a falta de desenvolvimento da temática durante as aulas. A consequência é a permanência do preconceito com a cultura afro-brasileira, inclusive na educação formal.

O âmbito escolar, que também se configura como ambiente socializador, por vezes tem propiciado um cenário que envolve discriminação com estudantes afro-brasileiros, acentuado pela diferença da classe social dos sujeitos ou ainda a supremacia eurocêntrica intrínseca nas relações educacionais.

Logo, há justificativa pela legitimação do ensino voltado a historicidade dessa cultura, uma vez que ainda é prevalido o embranquecimento cultural, mesmo, quando há tentativa de apropriações advindas de outras matrizes, capazes de provocar hibridações culturais, a exemplo da afro-brasileira.

Desta feita, o estudo evidencia a carência da inserção da lei 10.639/03 na grade curricular das instituições de ensino superior, minimizando a apropriação destes conhecimentos, gerando carências na formação do profissional, acarretando as divergências recorrentes no ensino básico, de modo a não atender adequadamente a referida lei. Requer, inclusive, a necessidade de novos estudos que contemplem as exigências solicitadas pela legislação na atuação profissional.

Referências

- BETTI, M. Educação física e sociedade, São Paulo, SP: Revista Movimento, 1991.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 1º e 2º ciclos, v. 7. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física, 3º e 4º ciclos, v. 7. Brasília: MEC, 1998.
- BRASILEIRO, L. T. O conteúdo “Dança” em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? Revista Pensar a Prática n. 6: 45-58, Jul./Jun. 2003.
- CERTEAU, M. A cultura no plural. Campinas: Papirus, 1995.
- COSTA, L.G. (org.). História e cultura afro-brasileira subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais. Maringá, Eduem, 2010.
- CUNHA, G.S.C. Da lei a realidade: a arte afro-brasileira na sala de aula, (Monografia) Especialização em Ensino da Arte, do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, CRICIÚMA (SC), 2006.
- FERNANDES, J.R.O. “Ensino e diversidade cultural: desafios e possibilidades, Caderno Cedes. Campinas, V. 25, n. 67, p: 378-388, set. - dez. 2005.
- FERRANCINI, L. G. Xadrez no currículo escolar ensinando xadrez para crianças a partir de 3 anos, editora midiograf, 1º edição. Londrina PR, 1998.
- FERREIRA, H. S. As lutas na educação física escolar. Fortaleza, CE: Revista de Educação Física, nº 135, Novembro de 2006.
- GONÇALVES JUNIOR, L. A motricidade humana no ensino fundamental. In: I Seminário Internacional de Motricidade Humana: passado-presente-futuro, 2007, São Paulo. Anais... São Paulo: ALESP, 2007. v.1. p.29-35.
- LARA, L.M. Danças de orixás e educação física: delineando perspectivas a partir dos rituais de candomblé. In: Revista da Educação Física – UEM, Maringá, v. 11, n. 1, p. 59 -67, 2000.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.

MELO, V. *Folclore infantil*. Rio de Janeiro: cátedra, 1981.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais*. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

MOURA, R.A. *dança afro ao encontro da educação popular*. Monografia de Especialização em Pedagogia da Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2010.

OKAMOTO, S.R.S. *O jogo popular como conteúdo de ensino nas aulas de educação física*. (Monografia) Especialização em Educação Física Básica – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

OLIVEIRA, D.F. *A construção da identidade negra através da dança afrobrasileira: a história de Mestre King*. Fundação Biblioteca Nacional – Ministério da Cultura, Programa Nacional de Apoio à Pesquisa – FBN/MinC. 2008.

OLIVEIRA, N.N. *Agô Alafiju, Odara*. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2007.

PEREIRA, M.M. *Africanidade e letramento literário: a lei 10639/03 e a questão étnico-racial na escola*. In: *Anais do SILEL*, v. 2, n. 2, Uberlândia: EDUFU, 2011.

PERINI, J.A. BELLÉ, L.A. *Conteúdo étnico racial no ensino da arte através dos museus virtuais: um caminho para a inclusão social*. In: *Anais do VI Ciclo de investigações do PPGAV – UDESC*, Florianópolis, p. 166 – 177. 2011.

PRAXEDES, W.L.A. *A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar*. In: COSTA, L.G. (org.) *História e cultura afro-brasileira: subsídeos para a prática da educação sobre relações étnico-raciais*. Maringá: Eduem, 2010.

SANTOS, A. dos. *A cultura negra e o lazer como experiência cidadã: proposta pluricultural de dança-arte-educação*. Dissertação de Mestrado em Educação Física – Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2008.

SILVA, P.K.A. et all. *História e Cultura Afro-Brasileira: Caminhos pedagógicos abertos pela Lei Federal Nº 10639/03 no combate ao preconceito racial*. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/xi_enid/prolicen/ANAIS/Area4/4CEDHPPLIC05.pdf (acessado em 05/02/13).

SILVA, A.L. *O ensino de história, a África e a cultura afro-brasileira na educação básica: diálogos possíveis*. In: COSTA, Luciano Gonsalves (org.) *História e cultura afro-brasileira: subsídeos para a prática da educação sobre relações étnico-raciais*. Maringá: Eduem, 2010.

SOUZA, A.L.S. SOUZA, A.L. LIMA, H.P. SILVA, M. *De olho na cultura: Pontos de vista afro-brasileira*. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2005.

MODOS DE SER CRIANÇA NA BRINQUEDOTECA UNIVERSITÁRIA: CULTURA LÚDICA, JOGO E MÍDIA EM FOCO

Cleonice Souza
Laila Furtado
Marcos Duarte
Cristiane Souza
Ramão Santos Filho
Evandro Salvador Oliveira
UNIFIMES, Brasil

RESUMO

Ser criança na cultura contemporânea nos convidam a pensar em sujeitos inseridos em espaços e contextos atravessados pela cultura midiática, em que as tecnologias se fazem presentes nas relações, sobretudo no brincar, e atuam nos diferentes modos de ser criança. Como grupo de pesquisa interessados em conhecer as distintas maneiras de ser criança, a tomar o brincar como importante viés de análise, o presente trabalho, fruto de um projeto de extensão, denominado “Brinquedoteca Universitária Unifimes”, é articulado a um projeto de pesquisa, intitulado “Infância, brincadeira e cultura contemporânea: a mídia e as novas expressões motoras das crianças”. Trata-se de uma ação extensionista que visa proporcionar às crianças, da Educação Infantil da rede pública municipal de Mineiros, Goiás, Brasil, e a seus professores, um espaço de produção da cultura infantil e da realização de práticas educativas mediadas pelo brincar. A proposta de pesquisa e intervenção se refere a uma iniciativa que está diretamente vinculada à implementação de uma política pública voltada para a infância e para um direito indiscutível da criança, que é o direito de brincar. Nesse sentido, temos como objetivo, neste trabalho, analisar o processo de produção das brincadeiras das crianças a partir de uma perspectiva que se desenvolve em interface com a cultura midiática – especialmente àquelas que retemem a jogos e brincadeiras que o adulto julga ser “violento”, como as “lutinhas” e os “tiros com revólver”. A pesquisa, que se encontra em fase de desenvolvimento, possui abordagem qualitativa, inspirada na etnografia e na observação participante. A proposta metodológica, também com caráter de intervenção, tem como recursos oficinas desenvolvidas com as crianças (a partir das questões trazidas à tona pelos sujeitos) e registros por meio de diário de campo. Pretende-se, com esta investigação, além de fomentar ações de extensão no contexto da Universidade, contribuir com as pesquisas no campo das Ciências Humanas e Sociais, no sentido de compreender as transformações que ocorrem nas experiências lúdicas infantis, sobretudo no que tange às suas brincadeiras em contextos educativos e nos modos de ser criança, considerando as referências simbólicas que circulam na cultura midiática.

Palavras-chave: criança; mídia; brinquedoteca.

Introdução

Na contemporaneidade as crianças têm construído brincadeiras a partir de vários elementos que a cultura midiática oferece de modo abrangente nos diversos meios de comunicação. Os jogos e culturas lúdicas que ocorrem na vida das crianças, inclusive em contextos educativos, cada vez mais trazem à tona questões do universo adulto e das referências simbólicas que a mídia apresenta. No bojo desse contexto, o presente artigo tem como mote principal refletir sobre a produção de culturas lúdicas de crianças, desenvolvidas em uma Brinquedoteca Universitária, tomando como viés, também, as brincadeiras que trazem a “lutinha” e os “tiros de revólver” como foco de análise.

Para analisar os jogos, as brincadeiras de meninos e meninas, e suas vicissitudes, tomamos como base teórica os estudos de autores que se debruçam em estudar o universo infantil, bem como a cultura. Dentre eles, temos as contribuições de Benjamin (1984), Brougère (2002; 2010) e Huizinga (2012). Mais detalhadamente, utilizaremos Benjamin (1984) para discorrer sobre as experiências infantis, a história cultural do brinquedo e os jogos de guerra. Com Brougère (2002; 2010) trataremos o conceito de cultura lúdica, discutindo a influência da televisão nas brincadeiras infantis, em que aborda o jogo e o brincar na contemporaneidade, enfatizando as diferenças entre os termos. Já Huizinga (2012), explora o jogo enquanto aspecto primitivo, apresentando contextualizações históricas e filosóficas.

É de Brougère (2002) o pensamento que diferencia jogo e brincadeira. Para o pesquisador francês, o jogo é designado por interpretações das atividades humanas, pois ele é definido de acordo com a maneira que se brinca. Destaca o autor, que no jogo temos que seguir algumas regras e no brincar basta usar “a criatividade imaginária” criando um mundo à parte e distinto.

Metodologia

Como grupo de pesquisa preocupado em conhecer o universo infantil a partir dos estudos culturais e da sociologia da infância, temos como estratégia metodológica a realização de observação participante, com caráter de intervenção, para compreender os fenômenos suscitados no contexto da investigação, qual seja o Laboratório de Ludicidade, também conhecido como Brinquedoteca. Para tanto, os pressupostos do método qualitativo são tomados como alicerce na pesquisa com crianças.

Com o desenvolvimento da pesquisa, temos analisado que alguns modos de brincar e produzir culturas lúdicas, por crianças na Brinquedoteca, como as lutas e as reproduções de cenas com tiros, assaltos e jogos de polícia e ladrão, despertam preocupações e desconfortos nas professoras da Educação Infantil. Tais fenômenos as fazem intervir nas ações brincantes da criança, tomando-lhes das mãos os brinquedos que estão disponíveis, deixando de explorar, no âmbito da educação, assuntos importantes nos momentos em que brincam, compartilham ideias e constroem relações. Dessa forma, acreditamos que a pesquisa contribui com a produção científica no campo da infância e da Educação Infantil, sobretudo por ampliar o debate sobre essas questões.

É fato que as crianças, imersas na cultura contemporânea, têm demarcado, cada vez mais, os espaços em que convivem de modo a absolver a cultura midiática em suas ações. Meninos e meninas têm construído relações dialógicas num contexto atravessado por ideologias políticas, capitalistas, relações de consumo e pela cultura virtual e digital que tem-se expandido de forma expressiva e abrangente na sociedade. As interações das crianças com o outro acontecem em ambientes muito diversificados, permeados por jovens, adultos e pessoas mais velhas, onde todos convivem e constroem afinidades, sobretudo na pré-escola ou em outros contextos educativos, em que as relações são permeadas por discursos midiáticos e referências da mídia.

Nesse sentido, este trabalho busca problematizar algumas brincadeiras que as crianças tem reproduzido na Brinquedoteca, tomando como pano de fundo as referências simbólicas da mídia e da cultura abrangente que nos envolve e atinge as crianças. Metodologicamente, temos-nos apropriado de observações participantes, com crianças entre 03 e 05 anos, que participam semanalmente de um projeto de extensão e pesquisa do Centro Universitário de Mineiros (Unifimes), Goiás, bem como as professoras da rede pública de ensino que trabalham com elas. Assim, apoiando-nos em uma abordagem que valoriza, dá vez e voz aos “miúdos”, temos trabalhado com crianças e pesquisado a infância com as próprias crianças, considerando seus discursos e suas ações lúdicas.

A infância, em conexão com tempos de vida distintos, encontra-se em constantes sinapses com a cultura, marcada, notadamente, pela presença das mídias, de onde extraem comportamentos e reproduzem modos de ser, baseando em muitos personagens midiáticos como heróis, vilões, entre outros. Distorcer as imagens que simbolizam uma criança ingênua, pura e inocente é o que elas fazem constantemente, desafiando a família, professores e sociedade, de modo geral, a compreender como essas modificações acontecem, principalmente, em suas brincadeiras e modos de ser.

A seguir, trabalharemos, de modo breve, sobre o conceito de cultura lúdica e algumas relações entre brincar, jogo e mídia, em especial a televisão. Mais adiante, o foco estará concentrado nas brincadeiras que as crianças investigadas tem reproduzido, bem como o olhar das professoras sobre tais fenômenos.

Criança e reprodução interpretativa: relações com o brincar, cultura lúdica e mídia

A partir de uma análise concentrada mais no campo da hermenêutica, interpretativa, tecemos alguns reflexões, de modo breve, que nos permitem pensar nas relações entre reprodução interpretativa e cultura lúdica, sem excluir a cultura de pares na infância.

Após vários anos de pesquisas nos Estados Unidos da América, Willian Corsaro (2011: 31) cunhou o termo “reprodução interpretativa” ao explicar os aspetos inovadores e criativos que reforçam a participação infantil na sociedade atual. Para ele, “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (2011: 31).

Nesse sentido, Corsaro (2011) define e explica a reprodução interpretativa na infância, as relações infantis na cultura de pares e a participação das crianças em rotinas culturais. Esta última é compreendida por ele como o fator que contribui para que as crianças iniciem sua participação na cultura ao estabelecer relações, constantemente, com as rotinas culturais da família, com os pais e irmãos. Aponta que a reprodução interpretativa ressoa a participação crescente das crianças em suas culturas, que se inicia na família e se espalha para outros segmentos da sociedade à medida que as crianças criam uma série de cultura de pares integrada, com base na estrutura institucional da cultura adulta.

Assim, a cultura lúdica, abordada por Brougère (2002, 2010), bem como a reprodução interpretativa, cunhada por Corsaro (2011), é vista como um importante fenômeno de socialização na infância. Nessa perspectiva, a brincadeira e o jogo são compreendidos como fenômenos importantes, que nos permitem fazer aproximações entre os conceitos definidos por ambos os teóricos. A reprodução interpretativa, como princípio constitutivo das culturas infantis, dá vida às atividades das crianças entre seus pares e à produção coletiva de suas culturas de pares, sobretudo em suas brincadeiras. A cultura lúdica, composta por um conjunto de procedimentos, regras e significações, definida por Brougère, é produzida por um duplo movimento interno e externo, que não se estabelece de modo isolado. A criança, nessa perspectiva, é co-construtora de sua própria cultura lúdica ao compreender e interpretar os conteúdos que cruzam os contextos sociais em que se insere e se materializam em suas brincadeiras e jogos.

Assim, julgamos ser muito importante os estudos acumulados e produzidos no campo da filosofia, psicologia e sociologia, referentes ao universo que envolve a criança, os jogos, as brincadeiras e a cultura infantil. Autores que se debruçaram sobre esses assuntos no século passado não podem deixar de ser mencionados e, por mérito, destacados pelos conhecimentos que produziram, tais como: Benjamin, Bruner, Froebel, Piaget e Vigotski. No entanto, as análises que aqui são feitas se voltam para os estudos mais recentes de Gilles Brougère (2002, 2010), sociólogo que tem-se empenhado, ao longo dos últimos anos, a estudos sobre a cultura lúdica contemporânea.

Com Brougère (2002) vemos que o brincar é uma dinâmica essencial do ser humano, mas não ocorre naturalmente. As crianças transformam o espaço em que brincam e constantemente atribuem significados às suas brincadeiras. Com Brougère, observamos que “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (2002: 20).

Trazer para o debate tal discussão é relevante, pois existente uma relação muito forte do jogo com uma cultura preexistente. A relevância dessa questão se dá pelo fato de Brougère afirmar que há, por conseguinte, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira de modo específico. Além disso, a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras individuais ou com outras crianças.

Acreditamos que é preciso romper com o mito de que o brincar das crianças surge do nada, pois compreendemos que a brincadeira não é algo natural, como ressalta Brougère (2010). Tal autor afirmar que a criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos, evidentemente, estão impregnados por essa imersão inevitável. O autor enfatiza que “não existe na criança uma brincadeira natural”. Para ele, a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura, no qual a brincadeira pressupõe aprendizagem social. Assegura Brougère: “aprende-se a brincar” (p. 104). Uma criança que pega um telemóvel e imagina que é um revólver e simular disparar alguns tiros, não reproduziu aqueles movimentos e cenas “do nada”, como nas situações que vivenciamos na Brinquedoteca e que serão exploradas mais adiante.

Com os estudos de Kishimoto (2011), ao se fundamentar nos estudos de Froebel, vemos que, para o filósofo, nas brincadeiras a criança tenta compreender seu mundo ao reproduzir situações da vida, as experiências do dia-a-dia. Quando a criança imita, ela está tentando compreender algo. No entanto, por meio dos brinquedos, é criado um espaço para a criança ter iniciativa, expressar-se e representar seu imaginário. Assim, vemos que o contato estabelecido entre criança e brinquedo assume importância nesse aspeto.

Conforme cita Brougère (2010: 58), ao discutir a brincadeira na infância, o autor afirma que “realmente, a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação”, como é o caso dos meninos que simbolizam os assaltos, utilizando um objeto para simular o revólver, ou o próprio revólver, e as lutinhas.

Na perspectiva de Brougère (2010), o brinquedo é tido mais como um instrumento de brincadeira. “Ele traz para a criança, não só um meio de brincar, mas também imagens, representações, universos imaginários” (p. 89). É importante afirmar que a cultura lúdica, como é vista por Brougère (2002), é composta de certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, isto é, produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana. De acordo com a teoria socioantropológica do autor, a cultura lúdica compreende estruturas de jogo que não se restringem às de jogos com regras. “O conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica” (2002: 24).

O conceito de cultura lúdica, cunhado por Brougère (2002), refere-se a um conjunto de brincadeiras, costumes lúdicos e regras, que não está isolado da cultura geral. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de certo número de referências que permitem interpretar o jogo, que pode remeter à ideia do brincar como faz-de-conta ao romper com as significações da vida cotidiana.

A cultura lúdica é definida por Brougère (2002) como um conjunto de regras e significações próprias do jogo, o que resulta na ação em que o jogador adquire e domina o seu contexto, isto é, o jogo consiste no lugar de emergência e enriquecimento da cultura lúdica.

Como esta definição representa um conceito de peso, isto é, a cultura lúdica, vista no âmbito das interações lúdicas expressas por Brougère (2010), o autor propõe algumas indagações, como: o que fazem as crianças das imagens e dos estímulos que lhes são fornecidos? Para ele, essas interações se dão com os brinquedos que são postos em suas mãos, ou nas possibilidades que as crianças constroem utilizando o imaginário, mas a partir das informações captadas pelo contexto midiático.

As relações existentes entre mídia e cultura lúdica infantil são importantes serem mencionadas aqui. Para Brougère (2010), as propagandas na televisão, a publicidade de modo geral, bem como os desenhos animados que dão origem a personagens de brinquedos, por exemplo, contribuem para aumentar sua dimensão expressiva e simbólica. Tal questão, possivelmente, representa uma ação exercida na vida das crianças. Consequentemente, o grande sucesso de alguns brinquedos origina-se na concepção de novas imagens, que representam alto valor simbólico para as crianças.

Dessa forma, “tudo isso mostra como o brinquedo se tornou uma indústria da imagem, especialmente sob a pressão da televisão, que é hoje o único meio de se dirigir diretamente à criança” (Brougère, 2010: 19). Tal fenômeno não é tão difícil de ser vivenciado, pois temos observado em nossas pesquisas que na escola as crianças exibem seus brinquedos, valorizando as personagens da mídia que se fazem presente nesses objetos.

O brincar no Laboratório de Ludicidade: algumas reflexões

Quando a criança passa a frequentar a escola (ou outros espaços educativos), visitada por outras crianças e pessoas, e reduz seu tempo entre os familiares, o seu mundo é expandido e o processo de socialização, que teve início no âmbito da família, continua sendo desenvolvido em contato com outro ambiente de pessoas, estas que compartilham outros espaços e diferentes culturas.

Na escola, ao seguir uma nova rotina, as crianças passam a perceber que existe uma organização em que o tempo da cronologia é o que demarca suas ações, tem a hora do lanche, do recreio, das atividades e de brincar, como nos esclarece Pereira e Neto (1997). Nos segmentos da Educação Infantil, o tempo livre é muito utilizado na escola, ocasião em que as crianças brincam ao mesmo tempo em que aprendem.

Pereira e Neto (1997) já nos chamavam a atenção para prestar atenção ao estudar o lazer na infância, tomando como viés a atividade lúdica (brincar) e a televisão. A televisão (TV) é dispositivo midiático, atualmente disponível a grande parte da população mundial, que veicula muitas informações por meio de programações diversas – inclusive oferece maneiras de jogar.

Como as crianças pequenas brincam bastante na escola, vemos que o jogo é uma prática fundamental para o desenvolvimento da criança, desde as primeiras idades. É por isso que Huizinga (2012) nos chama a atenção para pensar no jogo como um elemento da cultura, em seu clássico livro “Homo Ludens”. Por outro lado, as mídias em geral, em especial a televisão, por exemplo, é uma atividade em que a criança adere por longos períodos e que permite a construção de infinitos diálogos com os personagens e heróis que se destacam nela. A interação com a televisão permite que o sujeito construa e modifique, também, sua cultura lúdica.

Criança, brincar, cultura lúdica, jogo e Brinquedoteca são as palavras-chave elegidas para direcionar esta pesquisa. Como o foco de nossas análises são, também, as brincadeiras com as armas (dar tiro) e as lutas (lutinhas), direcionaremos, então, para tal reflexão. Por meio das observações na Brinquedoteca, percebemos que as crianças brincam livremente no espaço lúdico e variam bastante suas ações. Elas possuem preferências por algumas brincadeiras, pois no interior do espaço existe armas de brinquedo, bonecas, bolas, jogos, legos, bonecos de madeira, maquiagens, espadas e vários outros objetos.

Durante os encontros na Brinquedoteca, que ocorrem nas terças e quartas-feiras pela manhã, os meninos têm brincado bastante com as arminhas de brinquedo, e isso tem incomodado as professoras delas. Observamos que eles reproduzem cenas de filmes e de notícias que são veiculadas no jornal da televisão, do tipo assaltos ou coisas do gênero. Além disso, enquanto as meninas brincam com as bonecas, cozinhas, fantasias, perucas e maquiagens, os meninos simulam lutinhas, as vezes com espada, as vezes sem, e encenam golpes com os braços, pernas, etc.

Por um lado, as professoras das crianças “toleram”, aceitam e permitem que elas brinquem com as lutinhas, reproduzindo golpes, gestos, simulações de poder, incorporando personagens, como os *Power Rangers*, por exemplo. Por outro lado, quando as crianças utilizam as armas para brincar de polícia e ladrão ou assaltos, as professoras da turma de crianças intervêm de maneira a inibir a ação lúdica com tais objetos.

Não se trata de enfatizar, aqui, a valorização o aspecto profano da “arminha” de brinquedo enquanto instrumento que pode ser ou não algo tendencioso ou negativo. A questão é colocar em suspenso a produção de uma cultura lúdica, como a exposta anteriormente, em que as crianças as vezes utilizam tais objetos, compreendendo que esses não se caracterizam como elementos que influenciarão em suas personalidades e vidas de maneira negativa.

São modos de ser criança, em que o brincar livre perpassa esse processo de constituição, que não será materializado negativamente em razão de a criança brincar com uma arma de brinquedo. São modos de ser criança no contemporâneo que tem sido subsidiados, de certo modo, pela cultura midiática, que não podem ser vistos como um fenômeno apocalíptico, como atestam alguns autores que defendem o desaparecimento da infância, considerando a televisão.

Brougère (2010) discute essa questão quando relata as brincadeiras e brinquedos de guerra em sua obra. O autor aborda principalmente a dimensão cultural da brincadeira e do brinquedo, deixando para outros estudiosos o cuidado de destacar a dimensão psicológica que, muitas vezes, leva para outros aspectos e representações de violência e agressividade. Para ele, a criança se quiser brincar com uma arma, nem precisa de uma réplica de plástico. Não é porque a criança brinca com arma ou aponta o dedo que ela se tornará um bandido. Esse fenômeno deixa nítido, como afirma Brougère, que a criança pode apontar qualquer objeto, ou usar a própria mãos com os dedos, que sua imaginação poderia construir muitas situações e maneiras diferentes de brincar, utilizando uma arma fictícia.

A imaginação, nesse sentido, além de ser um elemento que serve como um pilar no cenário da escola, ou da Brinquedoteca (como a situação deste trabalho), parece ser uma maneira leal e bastante significativa de estabelecer contato com a criança, capaz de proporcionar situações de liberdade e de criação dentro de um contexto que é a Educação Infantil. Desse modo, o papel do professor consiste em identificar e compreender esses elementos, construir estratégias para explorar junto às crianças e, partir daí, tornar suas aulas um grande e encantador “laboratório de descobertas”, em que a porta de entrada seja a curiosidade (Silva, 2015).

Assim, cabe ao professor estabelecer uma relação dialógica com a criança, de modo a construir significados sobre assuntos do cotidiano, junto à elas, sobretudo àqueles que elas trazem à tona em suas brincadeiras e rodas de conversas, para educar e intervir, como os jogos “agressivos” ou as brincadeiras de lutas, tiros, polícia e ladrão, entre outras.

Considerações Finais

Com esta pesquisa, ainda em desenvolvimento, em que ainda pretendemos realizar oficinas lúdicas para problematizar questões relativas aos assuntos que emergem em suas práticas, compreendemos que é importante e necessário ampliar o debate sobre os pontos aqui apresentados, de modo a convidar o professor a refletir e desconstruir imagens cristalizadas sobre o brincar e a brincadeira.

Além disso, entendemos que a cultura lúdica das crianças é um fenômeno crucial no processo de desenvolvimento humano, capaz de agregar novos elementos nas experiências infantis. O brincar é uma ação tão sublime, sobretudo quando a brincadeira acontece sem intervenções que podem ampliar o universo da imaginação. Condutas do adulto podem nos impedir de ver riquezas no brincar das crianças.

Assim, ser criança na Brinquedoteca Universitária é permitir que as crianças vivenciem ações lúdicas que representam aquilo que elas convivem na sociedade. Os modos de ser criança, hoje, são muitos e devemos olhar com outras lentes para essas novas maneiras. As crianças são dotadas de significados e tem muito a nos dizer sobre o planeta, política, economia, saúde, sexualidade etc. Enfim, elas estão no mundo.

Referências

- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus.
- Brougère, G. (2002). A criança e a cultura lúdica. In: Kishimoto, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. 8. ed. São Paulo: Cortez (Coleções questões da nossa época; v. 20).
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- Huizinga, J. (2012). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva – 7. Edição.
- Kishimoto, T. M. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Pereira, B. O.; Neto, C. (1997). *A infância e as práticas lúdicas: estudo das atividades de tempos livres nas crianças dos 3 anos 10 anos*. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças, contextos e identidades. Sociedade Gráfica, Braga – Portugal.
- Silva, D. O. (2015). *Desenvolvendo um cenário imaginativo circense pelo brincar-e-se-movimentar da criança*. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

BRINCAR EM TEMPOS DE VIRTUALIDADE

Juliese Santos

João Borges

Cilene Maciel

Faculdade de Educação Física,
Universidade de Cuiabá (UNIC),
Brasil

Cleonice Fernandes

Universidade de Cuiabá (UNIC),
Brasil

Cleomar Gomes

Universidade Federal de Mato
Grosso (UFMT), Cuiabá, Brasil

RESUMO

Este ensaio sobre jogos, brinquedos e brincadeiras traz conceitos de estudiosos do tema e das neurociências sobre uso do corpo, gestos e movimentos, incluindo reflexões sobre o sedentarismo e virtualidade do brincar atual. O bebê nasce com 100 bilhões de neurônios, cada um deles com potencial para fazer 700 a 1.000 conexões por segundo e podendo estabelecer até 100 mil delas. O adulto terá apenas 20 bilhões de neurônios. Pesquisas mostram que bebês de um mês e meio já “manipulam” por meio do choro; mediante dezenas de leites maternos reconhecem o de sua mãe. Estudos nos EUA sobre herança epigenética – situações ambientais que podem inibir marcadores genéticos e transmitir alterações para gerações futuras – discutem hábitos alimentares da gestante que suprimem a expressão de alguns genes, favorecendo a obesidade. Esta é apontada como epidemia mundial, associada ao sedentarismo e uso excessivo de eletrônicos, causando alto impacto e constituindo risco à criança, se considerada a relação das funções executivas (inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva) com a coordenação motora, comprovadas pelas neurociências, ou desta com baixo desempenho escolar. Todo trabalho com o corpo da criança – rolar, engatinhar e outros – poderá ser preventivos de futuros BRES – baixo rendimento escolar. A educação física no Brasil recomenda seis práticas para o ensino básico, a serem vivenciadas no campo Corpo, gestos e movimentos: i) jogos e brincadeiras, ii) danças, iii) esportes, iv) ginásticas, v) lutas e vi) práticas corporais de aventura. A educação infantil traz os tipos de jogos: jogado, transformado, criado, competitivo, cooperativo. Na concepção de Chateau (1987) jogo é sinônimo de brincar, sendo a base do pensar adulto – no que concordam as neurociências. Brougère (1998) evidencia que o brincar revela a cultura da época e a temporalidade da criança; sendo o jogo por sua vez, distinto, composto por sistema de regras. Kishimoto (2011) diferencia-os: a brincadeira é lúdica, inconsciente e prazerosa, fundamental para a autonomia; o brinquedo é o objeto suporte e promove o jogo, e este último tem regras consentidas, mas obrigatórias, tensão e alegria, marcando um momento distinto no cotidiano. A preocupação atual na educação infantil é pela expressão do corpo nos gestos, deslocamentos, jogos, cuja proposição equilibrada em termos de quantidade e dificuldade é crucial; sua ausência constitui um atraso epistemológico que deveria estar sujeito a penalidades, seja no ambiente domiciliar, seja em instituições educativas.

Palavras-chave: criança; jogo; ensino-aprendizagem; neurociências.

Introdução

Há um número expressivo de crianças e jovens com sobrepeso e obesidade no mundo hoje; dados oficiais da OMS (2015) apontam para 30% da população. O Mato Grosso, estado de origem dos autores deste ensaio figura como o número um no Brasil em relação à obesidade de sua população, posição que ocupa há 10 anos, segundo o Ministério da Saúde (2014). Cuiabá tem um dos climas mais inóspitos do país, pois além de estar no planalto central, bioma cerrado, cujas estações oscilam entre 40 graus com chuva durante quase metade do ano e 40 graus sem chuva na outra metade, está dentro de uma depressão, conhecida como a baixada Cuiabana, que favorece a existência de ilhas de calor, cujas temperaturas e sensação térmica agravam os 40 graus citados. Vítima de ocupação desordenada nos últimos 50 anos, Cuiabá recebeu imigrantes especialmente do Sul e Sudeste do país para um processo de recolonização, antes praticado por portugueses e espanhóis há 500 anos, que acabou por eliminar as árvores da até então alcunhada Cidade Verde. Recentemente para o Campeonato Mundial de Futebol – a Copa do Mundo – em 2015, retiraram-se 2.500 árvores (SECOPA, 2014) do perímetro urbano para a chegada do VLT – veículo leve sobre trilhos, que nunca aportou por aqui, ou seja, cujas obras continuam inacabadas. Estas e outras violências culturais têm feito com que a população infantil não saboreie mais do quintal de seus avós, e como todas as crianças do planeta hoje também sejam vítimas da babá eletrônica e mais recentemente dos entretenimentos virtuais facilitados nos telefones móveis. cremos que os jogos, brinquedos e brincadeiras, conceitualmente distintos para esta discussão, seriam variáveis importantes para combater o sedentarismo, causa importante desta epidemia de gordura corporal, bem como seus consequentes baixos rendimentos escolar e cognitivo. O resgate do movimento do corpo da criança e de brincadeiras/jogos/brinquedos infantis na escola podem ser uma remediação para a situação preocupante ora exposta e sua ausência constitui um atraso epistemológico que deveria estar sujeito a penalidades, seja no ambiente domiciliar, seja em instituições educativas.

A problemática deste ensaio reside na seguinte questão: no século XXI, teoricamente, estamos a celebrar o fim do cartesianismo na educação. Juntamos o cérebro e o corpo, ou seja, a motricidade e a cognição, finalmente consideradas interdependentes, como elementos indissociáveis no desenvolvimento do sujeito. Porém se efetivamente isto de fato tivesse ocorrido, na prática como seria? Escolas com espaços para meditação, aula em 3D, jogos, brinquedos e brincadeiras ao ar livre, argila, muita dança, explorações sistêmicas e sensoriais na natureza, desde plantar até cozer o alimento, oportunidades de contato transgeracional que incluísse a troca entre avós, progenitores, crianças e jovens de várias idades partilhando experiências entre si. O estatuto de Comenius (1657/2001), infelizmente ainda hoje praticado na contemporaneidade na grande maioria das escolas brasileiras, foi surpreendentemente preocupado em responder aos anseios de seu tempo, coerente e inovador, levantou demandas que na época eram inéditas e pertinentes. Porém continuarmos a utilizá-lo atualmente, nestes tempos de virtualidade é um atraso: salas com ordenamento militar, pouco ou nenhum contato físico e/ou organização de trabalhos grupais na classe, favorecendo a troca, o corpo e o seu movimento.

Mediante o exposto os objetivos deste texto são: i) discorrer sobre as imbricações do atual estado de prevalência de sobrepeso e obesidade na população infanto-juvenil e suas principais causas; ii) apresentar um conjunto de argumentos que mostrem a implicação dos estatutos escolares nesta problemática; iii) e propor uma reflexão a luz dos teóricos clássicos das brincadeiras, jogos e brinquedos, situando-os nestes atuais tempos de virtualidade, passando pelas neurociências e a questão da bioquímica corporal das crianças e jovens e seus prejuízos em estados de sedentarismo.

Para a visão tradicional e “antiga” o que era considerado o maior determinante para o desenvolvimento motor era a maturação do sistema nervoso central. Porém não há dúvida de que no primeiro ano de vida o repertório motor da criança expressa e sugere que há uma ordem ou regularidade mostrando assim grande influência maturacional no desempenho motor, todavia sabe-se hoje que o desenvolvimento em geral não é só resultante de um código genético que prescreve o momento em que as crianças vão rolar, sentar, andar ou correr (CLARK e WHITALL, 1989). Explicações atuais reconhecem a importância de outras restrições, além da hereditariedade, influenciando no desenvolvimento do sujeito. A maturação do SNC não é, portanto, apesar de muito importante, a única fonte de restrições no comportamento.

Nós humanos somos um sistema não-linear altamente influenciado pelos aspectos espaço-temporais, de modo que mudanças qualitativas que afetam a forma do movimento surgem de novos padrões sempre passíveis de modificações; o desenvolvimento motor é um processo sequencial e contínuo, relacionado à idade cronológica, sendo que o sujeito progride de um movimento simples e sem habilidade até realizar habilidades motoras complexas e organizadas (CLARK e WHITALL, 1989; HAYWOOD e GETCHELL, 2004). Os ajustamentos das habilidades nos acompanharão até o envelhecimento, sendo que as mudanças mais expressivas ocorrem na infância e adolescência; algumas mudanças mais amenas na fase adulta, ocorrendo uma regressão nos movimentos com o avançar da idade. As mudanças ocorridas no comportamento motor durante a vida são mudanças na forma e na execução do movimento, alterando assim a organização ou controle e a coordenação dos mesmos. Assim o desenvolvimento motor depende da integridade e interação dos sistemas muscular, esquelético, nervoso e sensorial, e da motivação do indivíduo, interagindo com o ambiente e com as demandas da tarefa motora (CLARK e WHITALL, 1989; HAYWOOD e GETCHELL, 2004).

A primeira infância é um período de grande plasticidade e ampliação de redes neuronais (SEITZ et al., 1995; GALLAHUE e OZMUN, 2001; SWINNY et al., 2005; RODRIGUES e GABBARD, 2007a) que dependem das interações do indivíduo com o ambiente e as diferentes tarefas (BRONFENBRENNER, 2002; PAPALIA e OLDS, 2000; GALLAHUE e OZMUN, 2001; TECKLIN, 2002; HAYWOOD e GETCHELL, 2004; ALMEIDA et al, 2005). O bebê nasce com 100 bilhões de neurônios, cada um deles com potencial para fazer 700 a 1.000 conexões por segundo e podendo estabelecer até 100 mil delas. O adulto terá apenas 20 bilhões de neurônios. Pesquisas mostram que bebês de um mês e meio já “manipulam” por meio do choro; mediante dezenas de leites maternos reconhecem o de sua mãe. Os primeiros anos de vida são, assim, determinantes para o processo de aquisição das habilidades que constituem a base da evolução humana. O desenvolvimento motor surge interligado com outras áreas do desenvolvimento, nomeadamente cognitivo, afetivo, social, físico e motor. Atrasos, desvios e alterações na aquisição das habilidades motoras de estabilidade, locomotoras e manipulativas levam a déficits nos outros níveis (AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS, 2001; GALLAHUE e OZMUN, 2001; HAYWOOD e GETCHELL, 2004).

Desde cedo, a interpretação que a criança faz do meio e o significado que este tem para ela, orienta e prediz o seu comportamento (THELEN, 1986; BRONFENBRENNER, 2002; VALENTINI, 2002; ROCHA e TUDELLA, 2003; FORMIGA et al, 2004; ALMEIDA, 2008). As crianças estão continuamente a explorar o mundo e à medida que as suas capacidades de ação se desenvolvem, a quantidade de oportunidades para a exploração aumenta, criando novas *affordances* (GIBSON, 1977, 1979, 2002). Este termo de uma forma mais específica pode-se definir como as oportunidades providenciadas por objetos, eventos ou locais, que conferem ao indivíduo potenciais desafios para a ação e, consequentemente, para o desenvolvimento de uma habilidade (HEFT, 1997; STOFFREGEN, 2000; HIROSE, 2002).

Estando o desenvolvimento da criança fortemente associado à qualidade e quantidade de estimulação motora que lhe é proporcionada (RODRIGUES, 2005), este parâmetro quantitativo pode relacionar-se com a idade, na medida em que com o passar do tempo o número de experiências acumuladas espelha um crescendo em continuidade. Estudos revelam resultados superiores para desempenho motor aumentados em proporção direta segundo a idade (SARAIVA e RODRIGUES, 2005; SCHOBERT, 2008). Também Santos et al. (2009) verificaram um desempenho motor superior em crianças de 24 meses quando comparadas àquelas com idades entre 6-11 e 12-23 meses.

Todavia o conceito de criança é temporal, ou seja, pertence a determinado momento histórico. As crianças sintetizam os conceitos de uma época, e neste sentido representam os engendramentos dos processos históricos e culturais (POSTMAN, 1999; NARODOWSKI, 2001). Significa dizer que lamentavelmente as experiências do corpo e do movimento infantis atuais estão reduzidas, bem como seus *affordances*, sobretudo em ambientes urbanos e de costumes sedentários. Estudos nos EUA sobre herança epigenética – situações ambientais que podem inibir marcadores genéticos e transmitir alterações para gerações futuras – discutem hábitos alimentares da gestante que suprimem a expressão de alguns genes, favorecendo a obesidade. Esta é apontada como epidemia mundial, associada ao sedentarismo e uso excessivo de eletrônicos, causando alto impacto e constituindo risco à criança, se considerada a relação de funções executivas (inibição, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva) com a coordenação motora, comprovadas pelas neurociências, ou desta com baixo desempenho escolar. Todo trabalho com o corpo da criança – rolar, engatinhar e outros – poderá ser preventivo de futuros BRe – baixo rendimento escolar.

Este debate é complexo e se insere na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (2002). Considerar, portanto, um modelo multinível é indispensável para melhor compreensão dos fenômenos, no caso os efeitos deste momento histórico na infância.

Nosso primeiro pressuposto é que as instituições de ensino não podem mais desconsiderar as evidências da associação entre desenvolvimento cognitivo e motor – é o corpo inegavelmente imbricado com o cérebro, sendo este justamente esculpido pelas experiências do primeiro, por via física e sensorial, em circuitos neuronais e bioquímicos, reciprocamente dirigidos (DAMÁSIO, 1996; HERCULANO-HOUZEL, 2009; YZQUIERDO, 2010), explicados a seguir. Neste contexto entra a supremacia do brincar para o desenvolvimento infantil, pois resultados de investigações compostas por programas ludomotores com esportes em geral e de aventuras, lutas, dança, música qualificados e integrados às aulas de Educação Física Escolar de crianças tem reforçado esta afirmação.

Uma investigação realizada pelo Centro Médico da Universidade de Vrije, na Holanda, sob a metodologia da Revisão Sistemática – usou 14 estudos de alta qualidade metodológica nos EUA, 1 no Canadá e 1 na África do Sul: envolvendo 12.000 estudantes entre 06 a 18 anos - encontrou fortes evidências de que ser mais ativo leva a uma melhora da performance acadêmica (SINGH et al, 2012).

É de consenso que comportamentos sedentários contribuem consideravelmente com aspectos negativos para a vida de crianças e adolescentes, tais como obesidade e diversas situações biopsicossociais associadas (AMERICAN ACADEMY PEDIATRICS, 2001). Além disso, o baixo desempenho escolar vem sendo um dos mais graves problemas que a realidade educacional brasileira vem enfrentando há muitos anos. Sabe-se que tal ocorrência é observada com maior frequência nos primeiros anos da escolarização e repercute na vida da criança levando a prejuízos em múltiplas áreas (PASTURA et al, 2005).

Os contributos das neurociências cognitivas na educação abrem-nos novos paradigmas (*embodiment cognition*) defendendo o uso do corpo/movimento em jogos, brincadeiras, danças e aprendizagens motoras como novas ações pedagógicas possíveis para o sucesso escolar prospectivo de estudantes.

As neurociências comprovam a inegável correlação entre os aspectos cognitivo e motor, estudada há algumas décadas e em especial, nos últimos anos; pois estamos falando de cerebelo e córtex pré-frontal, quando funções cognitivas e motoras usam as mesmas estruturas cerebrais (DIAMOND, 1998). Diversos estudos mostram que o nível de coordenação motora pode ser um dos fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo, estabelecendo assim uma possível relação preditiva entre desenvolvimento motor, memória de trabalho, velocidade de processamento e outras funções executivas. Habilidades motoras facilitam o desenvolvimento cognitivo, dizem inúmeros estudos desde os anos 2000; Os processos sensorio-motores são elementos fundamentais das funções cognitivas - orientação temporal e espacial, leitura/escrita, atenção e cálculo, memória, linguagem e capacidade visuoespacial.

Damásio (1996) e outros neurocientistas apontam para a importância da serotonina¹¹ (que atua no movimento e funções intelectuais entre outros) no aprendizado e a sua contribuição no comportamento social, visto que a presença, ou ausência, em sistemas específicos, cujos receptores também são específicos, modificam o seu funcionamento; tal modificação altera, por cadeia, os outros sistemas – a expressão final da mudança é comportamental e cognitiva. Aqui vale destacar outros neurotransmissores-chave como a dopamina, relacionada também aos movimentos, tal como a serotonina, além de outros como a norepinefrina e a acetilcolina; Todos eles são liberados por neurônios localizados em pequenos núcleos do tronco cerebral ou do procérebro basal, cujos axônios terminam no neocórtex, nos componentes corticais e subcorticais do sistema límbico - responsável pelas emoções - nos gânglios basais e no tálamo. “Um dos efeitos da serotonina nos primatas consiste na inibição do comportamento agressivo – todavia curiosamente desempenha outros papéis em outras espécies”. (DAMÁSIO, 1996, p. 102).

Entretanto, Damásio (1996) alerta para a sensibilização que a serotonina tem causado. Para ele, são necessários estudos mais profundos, que levem em conta os aspectos sociais e neuroquímicos para afirmar que a serotonina diminuiria, por exemplo, índices de violência. Segundo o autor, os fatores socioculturais passados e presentes têm uma participação poderosa no processo. Vale ressaltar que a administração de remédios contra depressão, por exemplo, não é ingestão de serotonina em si, ou químicos que a contêm, na verdade estes são apenas os chamados inibidores seletivos da recaptação da serotonina, que a deixam mais disponível para o sistema (DAMÁSIO, 1996).

Os hormônios serotonina e cortisol também relacionados ao desenvolvimento infantil estão completamente imbricados e o segundo, quando em excesso é responsável pelo *stress* crônico, inflamações e sobrepeso ocasionando desequilíbrio no sistema. Situações de *stress* para o bebê podem ser, por exemplo, falta de contato com a mãe, interrupção de mamadas, pouca ou mesmo ausência total de estimulação, brincadeiras e contato físico, além, é, claro de abuso e violência. A serotonina entra na questão porque excesso de cortisol deixa o corpo em alerta e então o sono é comprometido, fato que por sua vez também compromete a serotonina – responsável pela sensação de prazer e bem-estar, cuja produção ocorre, sobretudo durante o sono profundo. Crianças que continuam a mostrar níveis elevados de cortisol com 2 anos parecem mais medrosas e tímidas. Tais crianças são as mais propensas à depressão, como consequência da baixa produção de serotonina, seguida de obesidade, justamente pela tentativa do corpo/sistema em equilibrar a falta dela ingerindo carboidratos, pois quando a produção de serotonina é baixa, a percepção da saciedade também é diminuída o que causa um grande aumento de apetite, associado a uma grande retenção de líquidos. O organismo apresentará um apetite voltado para os carboidratos que são ricos em triptofano, substância necessária para a produção de serotonina (juntamente com cálcio e magnésio, nutrientes muito importantes para garantir a produção adequada), mas também são calóricos (GUNNAR, 1996).

Os níveis de cortisol no sangue variam durante o dia porque estão relacionados com a atividade diária e a serotonina. Então entra novamente a importância da brincar na infância, como vital, preventivo e produtor de situações prazerosas e desestressantes para diminuição do cortisol e desenvolvimento pleno do sujeito, a partir do cuidado com o binômio inseparável: corpo/cognição.

A novidade em relação aos neurotransmissores é que a liberação de dopamina¹² também está envolvida nos atuais processos considerados viciantes de uso de eletrônicos e internet - realidade virtual, tal como já sabido em jogos de azar e uso de drogas como a cocaína. Durante o uso destes, o cérebro libera na corrente sanguínea a dopamina, causando sensação de bem-estar, ou seja, aciona o sistema de recompensa: quanto mais a pessoa joga ou usa o aparelho eletrônico, mais o hormônio é liberado e mais prazer é gerado. Com um agravante por se tratar de crianças e jovens, cuja maturação cerebral ainda não está plenamente desenvolvida (HERCULANO-HOUZEL, 2009). Então estes teriam naturalmente maior dificuldade em conter seus impulsos de jogar e receber a recompensa, situação atualmente tratada como vício digital pelo DSMV – Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (2013).

Mediante o exposto temos um grande desafio para a Educação Física, haja vista ser a área do conhecimento específica para “o corpo e seus movimentos”. Enquanto área da linguagem (corporal) na nova Base Nacional Curricular Comum do Brasil (2017) traz o eixo jogos e brincadeiras (tradicionais e populares), junto com outras cinco práticas para a educação física no ensino básico: danças; esportes; ginásticas; lutas; e práticas

¹¹ Neurotransmissor (substâncias químicas que permitem que os neurônios passem sinais entre si) age na regulação do sono, controle da temperatura corporal e do apetite; sensibilidade a dor, movimentos e as funções intelectuais/cognitivas.

¹² Substância química liberada pelo cérebro desempenha uma série de funções, incluindo prazer, recompensa, movimento, memória e atenção.

corporais de aventura. Destacamos que a BNCC na educação infantil não se organiza por áreas, haja vista que neste período as aptidões não são verificadas enquanto domínio de conceito, mas como construção de capacidades por meio de campos de experiências, com destaque ao campo “Corpo, gestos e movimentos”. Todo sentido didático para o ensino de crianças aponta para os vários tipos de jogos: o jogo jogado, transformado, criado, competitivo, cooperativo. Nossa base teórica para discutir a importância do ato de brincar foram os consagrados Chateau (1987), Brougère (1998) e Kishimoto (2011). Na concepção de Chateau (1987) toda atividade é considerada um jogo, por meio do qual a criança antecipa as condutas dos adultos; para ele o jogo é considerado o centro da infância, e traz ainda a ambiguidade do termo “jouer”, francês, sinônimo de brincar. Chateau (1987) diz que o brincar infantil está na base do pensar adulto, o que hoje é atestado pelas neurociências. Brougère (1998) evidencia que o brincar revela a cultura da época, mostrando também o conceito temporal de criança, já citado anteriormente; e o jogo é estruturado com sistemas de regras, seja concreto ou abstrato. Kishimoto (2011) diferencia-os: a brincadeira é lúdica, de forma inconsciente e prazerosa, fundamental para a autonomia; o brinquedo é o objeto em si, de caráter pedagógico, dando suporte e promoção ao jogo; este último tem regras consentidas, mas obrigatórias, com um fim em si mesmo, cheio de tensão e alegria, marcando um momento distinto no cotidiano das crianças. Toda preocupação do atual momento mundial em relação à educação das crianças é justamente a expressão do corpo: elas expressam-se nos gestos, deslocamentos, jogos, cuja proposição equilibrada em termos de quantidade e dificuldade é fundamental; Há que mudarmos urgentemente o estatuto da maioria das escolas tradicionais, haja vista que coexistem inúmeras delas em todo mundo com experiências exitosas acerca do uso de estratégias de ensino inovadoras que usam o corpo e o movimento dos alunos, sejam crianças, jovens ou adultos.

Muitas pessoas criativas descobriram no corpo e no movimento a forma mais eficaz de combater a ansiedade e depressão e como forma de estarem mais lúcidas e conscientes neste mundo. ‘Há que se cuidar do broto, para que a vida nos dê flor e fruto’ (Milton Nascimento).

Referências

- Almeida, C.; Valentini, N., Lemos, C. (2005). A influência de um programa de intervenção motora no desenvolvimento de bebês em creches de baixa renda. *Temas sobre Desenvolvimento*, vol. 14, n. 83/84, p. 40-48.
- Almeida, A. Desenvolvimento da criança. (2001). In: FARAH, O e SÁ, A. *Psicologia aplicada à enfermagem*. São Paulo: Manole, 2008.
- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS, (2001). Committee on Children with Disabilities. Developmental surveillance and screening of infants and young children. *Pediatrics*, v. 108 n. 1, p. 192-196.
- Bronfenbrenner, U. (2002) A ecologia do Desenvolvimento humano: Experimentos Naturais e Planejados. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Brougère, G. (1998) *Jogo e Educação*; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus.
- Clark, J.; Whitall, J. (1089). What is motor development? The lessons of History. *Quest*, v.41 p.183-202.
- Comenius. I.A. (1657). *Didactica magna*. Fundação Calouste Gulbenkian. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Ebook.(2001). Disponível em: http://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf Acesso em 01 jul. 2017.
- Damásio, A. R. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Diamond, A. (1998). Evidence for the importance of dopamine for prefrontal cortex functions early in life. In A. C. Roberts, T. W.
- Robbins, L. Weiskrantz (Eds.), *The prefrontal cortex. Executive and cognitive functions* (pp. 144-164). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Formiga, C.; Pedrazzani, E.; Tudella, E. (2004). Desenvolvimento de Lactentes Pré-Termo Participantes de um Programa de Intervenção Fisioterapêutica Precoce. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, vol. 8 n. 3, p. 239-245.
- Gallahue, D.; Ozmun, J. (2001). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. 1. ed. São Paulo: Phorte.
- Gunnar, M.R. (1996). Estresse reactivity and attachment security, *Dev Psychobiol*, Vol. 29, no. 3, apr, p. 191-204.
- Haywood, M.; Getchell, N. (2004). *Desenvolvimento motor ao longo da vida*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Heft, H. (1997). The relevance of Gibson’s ecological approach to perception for environment-behavior studies. In: G. Moor; R. Marans, *Advances in environment, behavior, and design*, vol. 4: Toward the integration of theory, methods, research, and utilization, p. 71-108.
- Herculano-Houzel, S. (2009). *Neurociências na educação*. Rio de Janeiro: CEDIC.
- Hirose, N. (2002). An ecological approach to embodiment and cognition. *Cognitive Systems Research*, vol. 3, p. 289-300.
- Kishimoto, T.M. (2011). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 12ed. São Paulo: Cortez.
- Narodowski, M. (2001). *Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco.
- Pastura, G.M.C.; Mattos, P., Araujo, A. P.Q.C. (2005). Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Ver. Psiqu. Clin.* V.32. n.6, p.324-329.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia.
- Rodrigues, L.; Gabbard, C. (2007). Avaliação das oportunidades de estimulação motora presentes na casa familiar: projecto affordances in the home environment for motor development. *Faculdade de Motricidade Humana*, p. 51-59.
- Rocha, N.; Tudella, E. (2003). Teorias que embasam a aquisição das habilidades motoras. *Temas sobre desenvolvimento*, v. 11, n. 66, p. 5-11.
- Rodrigues, L. (2005). Development and validation of the AHMED-SR (Affordances in the Home Environment for Motor Development-Self Report). (tese de Doutorado), Texas A&M University: USA.

Santos, D.; Tolocka, R.; Carvalho, J.; Heringer, L.; Almeida, C. ; Miquelote, A. (2009). Gross motor performance and its association with neonatal and familial factors and day care exposure among children up to three years old. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, vol. 13 n. 2, p.173-179.

Saraiva, L.; Rodrigues, L. (2005). Peabody Development Motor Scales (PDMS-2): Validação preliminar para a população pré-escolar Portuguesa. In: 1º CONGRESSO INTERNACIONAL DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA, 2005. Anais ...Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, p. 97-104.

Schobert, L. (2008) O Desenvolvimento Motor de Bebês em Creches: Um olhar sobre diferentes contextos. Dissertação de Mestrado. Escola de Educação Física: Porto Alegre.

Seitz, R.; Huang, Y.; Knorr, U.; Tellman, L.; Herzog, H.; Freund, H. (1995). Large scale plasticity of the human motor cortex. *Neuroreport*, v. 6, p. 724-742.

Singh, A. Uijtendewilligen, L. Twisk, J.W.R.; Mechelen, W.V.; Chinapaw, M.J.M. (2012). Atividade Física e Desempenho Escolar: uma Revisão Sistemática da literatura incluindo avaliação metodológica da qualidade. *Arch Pediatr Adolesc Med*. v. 166, n 1, p. 49-55. Disponível em <http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=1107683> Acesso em 05 ago 2015.

Stoffregen, T. A. (2000). Affordances and events. *Ecological Psychology*, v. 12, p.1-28.

Swinny, J., Van Der Want, J.; Gramsbergen, A. (2005) Cerebellar Development and Plasticity: Perspectives for Motor Coordination Strategies, for Motor Skills, and for Therapy. *Neural Plasticity*, v. 12 n. 2-3, p. 153-160.

Tecklin, J. (2002) Fisioterapia pediátrica. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

Valentini, N. (2002). A Influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 16 n.1, p. 61-75.

Yzquierdo, I. (2010). A arte de esquecer: cérebro e memória. 2. ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent.

JUEGO, PSICOMOTRICIDAD E HISTORIA: PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE MEDIANTE ITINERARIOS HISTÓRICO-ARTÍSTICOS

Salvador Romero

Universidad de Granada,
Granada, España

Santiago García

Universidad de Sevilla, Sevilla,
España

Carlos Brigas

Instituto Politécnico de Guarda,
Portugal

RESUMEN

En el presente trabajo pretendemos demostrar la importancia y la necesidad de vincular el juego, como metodología didáctica, con los itinerarios histórico-artísticos. A tempranas edades es de suma importancia que los alumnos se sientan integrados en una sociedad proactiva y asentada en valores, fruto del reconocimiento de la historia y por ende de su identidad social.

Mediante el método lúdico se pretende que el alumno conozca su patrimonio histórico, y una vez logrado este objetivo, se procede con el segundo que consiste en generar valores de protección y de conservación del patrimonio histórico-cultural, consiguiendo un disfrute del mismo, y por ende, una transmisión a generaciones venideras, no se ha de olvidar que mediante el patrimonio la persona conoce su propia cultura, siendo esta la base de una sociedad que antepone los valores del ser humano, asimilando éstos mediante el juego.

Establecemos una propuesta de innovación pedagógica por proyectos, en la cual interaccionan diferentes áreas del conocimiento: la didáctica y la organización escolar, la didáctica de la educación física y la didáctica de las ciencias sociales (historia). Mediante esta propuesta de innovación docente se pretende trabajar las competencias clave de manera integradora, dando un especial relieve al método lúdico y a la actividad física como eje vertebrador de esta propuesta didáctica.

Palabras clave: educación física; historia; juego.

Introducción

Tenemos un legado histórico-artístico que hemos de conservar, preservar y sobre todo, traspasar a generaciones futuras. El sentido del legado patrimonial se ve truncado en el momento en el que únicamente se traspasa entre un núcleo de población limitado.

El patrimonio debe buscar nuevas formas de dirigirse a los visitantes, ya que estos se componen de grupos diversos. De esta manera, una forma de lograr dicho cometido es servirse de las tecnologías digitales y del método didáctico lúdico.

Si todo individuo tiene derecho a participar en la vida social y cultural de su país, no podemos desatender las necesidades de personas con deficiencia visual, motora, auditiva o de cualquier otro tipo que les pueda apartar de la realidad, y esa realidad no es otra que el patrimonio que nos rodea.

La idea es potenciar este conocimiento histórico-artístico por medio del método lúdico también conocido como la gamificación (neologismo del inglés "gamification") es un concepto relacionado con el marketing, y que fomenta la motivación (Cortizo et ál., 2011). A través del método lúdico se introduce elementos y vivencias propias de los juegos en contextos no lúdicos, como es, en este caso, el ámbito educativo.

Diseñar e implementar de forma adecuada este método lúdico o de gamificación en la oferta formativa puede suponer ventajas, aumentando la motivación, el grado de compromiso, automatizando procesos y haciendo más atractiva dicha oferta formativa.

Con la siguiente propuesta pretendemos que el alumnado conozca una pequeña parte del patrimonio de la ciudad de Granada. Consideramos que la enseñanza del patrimonio mediante itinerarios didácticos es fundamental y altamente beneficiosa para que los alumnos dominen, valoren y se sientan identificados con su entorno más próximo y por ende con su historia.

Las tecnologías están muy presentes en la enseñanza que, sin duda, es un medio que nos ayuda en el proceso enseñanza-aprendizaje. Así pues, en este proceso de enseñanza aprendizaje, se considera fundamental la utilización de las mismas previo a cualquier visita, utilizando como material principal la proyección de imágenes sobre el itinerario a realizar. Cuando hablamos de itinerarios e inclusión, siempre partimos de la misma base que no es otra que la realización de un itinerario histórico cultural.

Posteriormente y dependiendo del alumnado, realizaremos pequeñas adaptaciones y modificaciones en nuestra metodología, actividades a realizar, material a utilizar, etc., comentando siempre los hábitos de trabajo tanto a nivel individual como en equipo; a la vez que el alumno conoce y respeta las diferentes culturas, respetara las diferencias entre las personas y la no discriminación de personas con discapacidad.

Método

Para el diseño de esta propuesta se ha tenido en cuenta el principio del aprendizaje significativo (Ausubel, 1976), con el fin de poner en marcha una experiencia real didáctico-lúdica o de gamificación. Debido a ello se ha combinado la metodología lúdica para combinar el área de historia y el área de la psicomotricidad.

Propuesta de yincana educativa: Itinerario en el Albaicín (Granada)

El trazado propuesto engloba un conjunto patrimonial con distintas variedades de estudio, no por ello menos aconsejable, de 60 minutos de duración. Partiremos de un carácter multidisciplinar en el que se engloban aspectos como la historia, el medio ambiente y la educación física. Pretendemos que los alumnos conozcan el presente, pero, a la vez, los introduciremos en el pasado mediante pequeñas pinceladas históricas, promoviendo una actitud positiva y una educación en valores para una correcta y saludable vida en sociedad.

Tras una larga experiencia en la docencia, hemos podido comprobar que la mayoría de las veces, los alumnos no conocían el medio que les rodeaba, su historia y los diversos acontecimientos ocurridos que han dado lugar a un trazado y a unas determinadas características de su ciudad. Pensamos que, para amar el patrimonio, antes hay que conocerlo. Los distintos edificios y monumentos son una apoyatura en el objetivo que nos proponemos en tanto que forman parte de una realidad próxima. En definitiva, se pretende evitar la ignorancia y acrecentar el respeto, la valoración y, por ende, la conservación de los mismos.

Previo a la realización de cualquier itinerario, el profesor ha de informarse de la historia del mismo. A continuación, hacemos una síntesis de los distintos lugares a conocer.

Plaza Nueva

Ha sido el resultado de un proceso urbanístico de ensanchamiento mediante la cubrición del río Darro. Este lugar estuvo ocupado por tres plazas: la primera sería la Plaza Nueva del Habatin, cuya construcción se inicia en los primeros momentos después de la toma de Granada.

La segunda, la Plaza de la Chancillería, realizada tras el asentamiento de esta institución para dar realce a su edificio.

La tercera, la Plaza de Santa Ana, situada ante la iglesia del mismo nombre. El derribo de los elementos de separación entre ambas ha configurado, en la actualidad, el espacio que podemos observar con el nombre genérico de Plaza Nueva.

Chancillería

Su construcción data de 1526. Fue realizado para albergar el tribunal de Justicia que se había instalado en Granada en 1515. El edificio consta de dos partes estructuradas en torno a patios. La primera y principal servía para residencia del Presidente y lugar donde se ejercía la justicia, y la segunda haría las funciones de cárcel.

El primero de los patios es un importante ejemplo de arquitectura renacentista en la ciudad de Granada habiéndose comenzado a construir desde el mismo momento en que se asienta en este edificio el Tribunal de Justicia. Los pórticos se forman con una arcada quintuple de medio punto sobre columnas dóricas de mármol.

Este gran edificio se va a culminar con la realización de la fachada, siendo obra del arquitecto Francisco del Castillo. Su estructura presenta dos cuerpos en altura y siete calles verticales. A excepción de la portada, cada cuerpo tiene dos vanos superpuestos. Las dos calles extremas del piso interior presentan ventanas cuadradas coronadas por otras mayores de forma rectangular; en el grupo de los interiores se produce una inquietante inversión manierista, las ventanas rectangulares superiores se convierten en entradas a ras de suelo, mientras que las ventanas cuadradas de la parte de abajo pasan arriba a desempeñar la unción de claraboyas del zaguán.

El segundo cuerpo tiene seis balcones enmarcados con columnas corintias y frontones triangulares y curvos, sobreponiéndoseles otro nivel de vanos. La portada consta de dos cuerpos. El inferior con arco de medio punto enmarcado por columnas corintias, sobre pedestales, sobreponiéndose un frontón triangular que se parte para albergar una cartela con un texto en latín que vanagloria tanto al constructor como al rey. El segundo cuerpo se estructura en torno a un balcón central con varios frontones que permiten el asentamiento de la heráldica real y de las alegorías de la Justicia y de la Fortaleza.

Pilar del Toro

Probablemente se trata de una de las últimas obras de Diego de Siloe. Su nombre deriva de la cabeza de toro en relieve situada en el frontal, que arroja agua por la nariz.

En los extremos aparecen mancebos casi desnudos que, sentados en el borde de la pila rectangular, apoyan en sus hombros ánforas de las que salen chorros de agua. Coronando el conjunto encontramos la heráldica de la ciudad y una peana que fue la base de una imagen de la Virgen del pilar.

Este pilar estuvo situado en la Calle Elvira hasta que en 1941 víctima del plan de reforma urbana de «Gallego y Burín», se trasladó a este lugar.

Iglesia de Santa Ana

Es uno de los principales ejemplos de la arquitectura mudéjar granadina. Se construye en 1548 sobre la primitiva aljama Almanzora. Interiormente se estructura con una sola nave donde se individualiza mediante un arco toral el lugar de los fieles y la capilla mayor. Se cubren por armaduras; aunque estas cubiertas estuvieron revestidas desde el siglo XVIII hasta 1931 por las bóvedas.

En los laterales existen cinco capillas a cada lado. En la tercera de la derecha existe una Dolorosa del escultor José de Mora; y en la segunda capilla de la izquierda existe un Calvario de Diego de Aranda, hecho sobre modelos de Siloe, exhibiendo la cuarta un San Pantaleón de Mora realizado para la congregación de médicos y cirujanos.

Se abre al exterior con una portada renacentista diseñada por Sebastián de Alcántara y realizada por su hijo, tallando las imágenes Diego de Aranda. La torre fue construida de ladrillo entre 1561 y 1563 por Juan Castellar, tiene balcones con arcos, siendo terminado este cuerpo con anterioridad al de campanas, destacando el colorido de los azulejos blancos y azules así como los de tema floral de la tradición sevillana.

Puente del Cádiz

Junto al Puente de Espinosa se conservan importantes restos de la época musulmana. El Buñuelo y el Puente Cádiz. Este último unía la Alhambra con el Albaicín quedando, en la actualidad, una parte del arco de herradura de la puerta que lo defendía. Fue construido en el siglo XI.

El Buñuelo

El Buñuelo también sería del siglo XI siendo el más antiguo e importante de los edificios de este tipo conservado en España. Su planta es rectangular y sus muros de hormigón, cubriendo los distintos aposentos bóvedas de ladrillo con tragaluces octogonales y en forma de estrellas para la iluminación. En los extremos de dos de sus habitaciones y separando alcobas, hay arquerías de herradura sostenidas por columnas con capiteles romanos, alguno visigodo, otros califales y los restantes de la época de construcción del edificio. Al fondo se hallaban las calderas y, tras ellas, otra dependencia abovedada para los servicios auxiliares, con puerta de salida a la placeta de la Concepción.

Actividades didácticas complementarias a realizar antes, durante y después del itinerario.

A continuación, ponemos, a modo de ejemplo, actividades de los lugares a visitar y que ayudaran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al niño se le enseñara distintas zonas. Acto seguido, se abrirá un coloquio en el que expondrán sus ideas sobre lo que son y dirán si suelen frecuentar alguna con sus padres.

Se les hablará de los lugares y su historia adaptándonos a las edades de los alumnos. Después se trabajará con una serie de ítems del tipo:

1. Dibuja la plaza que conoces.
2. ¿Es grande o pequeña?
3. ¿Suele haber mucha gente en las plazas?
4. La mayoría tienen columpios, ¿debería tenerlos esta?
5. Hemos hablado de unos edificios importantes, ¿Podríamos repetir su nombre?
6. Rodea en la imagen los edificios importantes a los que nos hemos referido.
7. Diferenciar entre nuevo y viejo, para más tarde explicarles porque se llama Plaza Nueva si en realidad tiene muchos años.
8. Vemos que tiene un bonito suelo, ¿Sus losetas son cuadradas o redondas?
9. En el dibujo de la Plaza, colorearan su suelo.
10. Comenzaremos coloreando los balcones del piso superior, en otra imagen los del interior y en una tercera las puertas.
11. Les hablaremos de las funciones que tiene un juez e intentaran pintar uno.
12. Aprovechando que en el balcón principal hay banderas, recortaran la bandera de España y la de Andalucía, para posteriormente pegarlas en el edificio.
13. Les daremos el edificio cortado en cuatro partes y lo montaran pegándolo en un folio.
14. Por último, les enseñaremos detalles del edificio para que nos digan que ven y que es lo que más les gusta.
15. Un puente sirve para cruzar un río y unir dos lugares, ¿qué lugares une?
16. ¿Quiénes construyeron este puente?
17. Los alumnos dibujarán un puente y lo pegarán en la imagen.

Conclusión

Con estas yincanas educativas en las que se potencia el juego y la psicomotricidad, se revaloriza los objetivos de: el fomento de la educación física y el conocimiento del medio mediante la valoración y conocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas, e igualmente se hace hincapié en el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno.

El itinerario que proponemos junto con sus actividades beneficiará el trabajo en grupo, valorando no solo la diversidad cultural, sino la artística. Se trata de un itinerario en el que con pequeñas adaptaciones dependiendo del tipo de alumnado, se consigue una correcta inclusión del mismo.

Con los itinerarios históricos artísticos fomentamos la autonomía personal, tanto con otras personas como con su medio, igualmente hemos podido comprobar que aumenta la autoestima al realizar actividades en las que se les pide que interaccionen con la gente, potenciando de este modo las habilidades sociales y psicomotrices.

Referencias

- Anguita, R. B. (1990). *La ciudad construida. Control municipal y reglamentario edificatorio en la Granada del siglo XIX*. Diputación de Granada: Granada.
- Arias, S. M. Granada (2011). *Sociedad, Cine y Arquitectura*. Universidad de Granada: Granada.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa*. D.F: Trillas, pp.41-56.
- Caballenas, I. y otros. (2005). *Territorios de la infancia*. Grao: Barcelona.
- Cortizo, J. C.; Carrero, F. M.; Monsalve, B.; Velasco (2011). *Gamificación y docencia: lo que la universidad tiene que aprender de los videojuegos*. En VIII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria: Retos y Oportunidades del Desarrollo de los Nuevos Títulos en Educación Superior, Madrid.
- Gallego, A. (1982). *Guía Artística e historia de la ciudad*. Universidad de Granada: Granada.
- López Guzmán, R. (1980). *Tradición y clasicismo en la Granada del XVI. Arquitectura civil y Urbanismo*. Diputación de Granada: Granada.

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS AO DESPORTO

DA GINÁSTICA AO NASCIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O ADVENTO DO RACIONALISMO

Ana Pereira
Marilene Cesário
Kátia Mortari

Universidade Estadual de
Londrina – UEL; Grupo de Estudo
e Pesquisas em Motricidade
Humana – GEPEMH, Brasil

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo investigar a gênese da Ginástica, na Antiguidade grega, e a passagem da Ginástica para a Educação Física, na Modernidade, considerando a concepção de corpo subjacente a esse processo, e, também, a relação desses com o advento do racionalismo. Os questionamentos que orientaram as reflexões sobre o tema foram: Como ocorreu o nascimento da Ginástica e depois o da Educação Física? Por que houve uma ruptura, um corte no que se refere à substituição da terminologia Ginástica pela terminologia Educação Física? Sob qual perspectiva ontológica e paradigmática ocorreu a substituição da Ginástica pela Educação Física? A pesquisa em questão é de natureza qualitativa, de cunho hermenêutico, na qual interpretou os discursos dos textos levantados na revisão literária, portanto, nos conhecimentos já produzido historicamente na área. Fez-se necessário revisitar os fatos concretos da realidade histórica, filosófica e epistêmica dos quais se tem registro para desvelar como se constituiu, via cultura, os saberes (teorias) e o fazeres (práticas) daquilo que foi chamado, primeiramente, de Ginástica e, depois, de Educação Física. A cultura motora/corporal de movimento se foi estruturando e se construindo na trama linear do espaço temporal da humanidade. Para compreender a evolução histórica da Ginástica e o advento do nascimento da Educação Física elegeu-se fatos a partir da cultura helênica clássica, analisando-se a gênese da Ginástica entre os gregos, em busca de subsídios para identificar como se consolidaram os saberes e os fazeres dessa área de conhecimento. A Idade Média foi visitada de forma sucinta até se chegar ao Renascimento para, por fim, obter-se a explicação do processo de nascimento da Educação Física, na Modernidade, em substituição da expressão Ginástica, e suas relações com o racionalismo e o dualismo antropológico cartesiano. A Educação Física nasceu na Modernidade e fez-se representante das apologias da razão, legitimada na concepção de ciência natural. A soberana razão se impôs no empirismo do método ginástico de Guts Muths e de Jahn, no anatomismo do método ginástico de Ling, no militarismo de Amorós, no fisiologismo de Demeny e no naturalismo de Hébert com a Educação Física Desportiva Generalizada. E, também, nos ideais de disciplina no desporto de Thomas Arnold. Enfim, todos estes precursores se apresentaram com características peculiares, mas estiveram ligados a um aspecto em comum, a ideologia racionalista.

Palavras-chave: ginástica; educação física; racionalismo

Introdução

O presente texto investiga a evolução da Motricidade Humana ao longo dos tempos, estuda o processo de nascimento da Ginástica e depois o da Educação Física. O desafio é entender o contexto real de como se constituiu a construção dos saberes (teoria) e dos fazeres (prática) das atividades corporais, bem como, as relações entre os fenômenos na consolidação e nascimento da Educação Física.

Os saberes e os fazeres da Educação Física foram se constituindo, ao longo de um processo histórico, fruto de uma prática cultural que teve seu início marcado pela exercitação do corpo, traduzida na Ginástica helénica clássica, mas que somente foi sistematizada na Europa a partir dos meados do século XVIII e início do século XIX. Os precursores vinculados ao grande Movimento Ginástico Europeu, mesmo com atenção à Ginástica, colaboraram para o nascimento da atual Educação Física caracterizada como disciplina. Grafaram seus nomes na História: Basedow, Guts Muths, Jahn, Ling, Amoros, Démeny, Hérbert, Thomas Arnold, entre outros.

A Ginástica constituiu os alicerces da Educação Física Moderna. Então, para este estudo qualitativo hermenêutico realizou-se os seguintes questionamentos: sob qual paradigma ocorreu a sistematização do Movimento Ginástico Europeu? Por ocasião dessa sistematização os aspectos políticos e ideológicos influenciaram seus fins e objetivos? Em rigor, sob qual perspectiva ontológica e paradigmática ocorreu a substituição da Ginástica pela Educação Física? Como foi se constituindo ao longo do tempo a Educação Física? Ela nasceu sob a égide do pensamento racionalista que dominou os tempos modernos, o dualismo antropológico cartesiano?

Os fatos históricos e as reflexões filosóficas das diferentes épocas nos permitem compreender o mundo, o homem na existência e o sentido das coisas. Assim, para responder às questões aqui levantadas, recorre-se aos fatos históricos e ao pensamento filosófico do mundo ocidental, tentando compreender os aspectos basilares das práticas corporais.

O Caminho Percorrido

Este texto é de natureza qualitativa com aproximações fenomenológicas hermenêuticas tendo em vista a análise do fenômeno em questão. Utiliza-se de pesquisa que abrange a análise de bibliografias disseminadas sobre o tema de estudo, realizando um levantamento daquilo que já foi produzido.

No sentido amplo, a consistência do argumento para cumprir tal objetivo, aqui proposto, fundamenta-se na interpretação dialógica dos textos que relatam os fatos concretos da realidade histórica, filosófica, epistêmica dos quais se tem registro, ou seja, o procedimento seguido consiste numa interpretação global do tema, explicitando todas as relações existentes. No sentido estrito, far-se-á análise de conteúdo qualitativo, com categorias fundamentais, definidas como: Ginástica, Modernidade, Racionalismo e Educação Física, apontando como ocorreu a construção dos saberes e dos fazeres ao longo dos tempos, e também, a relação entre o racionalismo e a sistematização dos movimentos ginásticos como processo que explica o nascimento da Educação Física.

De posse do material bibliográfico não se limita à mera repetição do que já foi publicado sobre o assunto. Examina-se a temática de modo rigoroso, radical e de conjunto, num exercício exegético interpretativo, no sentido de reduzir o fenômeno descrito e desvelá-lo em sua essência. Para compreender o objeto desse trabalho elegeu-se fatos desde a Antiguidade a partir da cultura helénica clássica, analisando-se a gênese da Ginástica entre os gregos, em busca de subsídios para identificar como se consolidaram os saberes e os fazeres dessa área de conhecimento. A Idade Média foi visitada de forma sucinta até se chegar ao Renascimento para, por fim, obter-se a explicação do processo de nascimento da Educação Física, na Modernidade, em substituição da expressão Ginástica, e suas relações com o racionalismo e o dualismo antropológico cartesiano.

A Gênese da Ginástica na Grécia Antiga

Na cultura ocidental da Antiguidade, nomeadamente, na dos gregos, encontramos a arte de movimentar-se, traduzida na Ginástica, com finalidade de aprimorar habilidades e cuidar do corpo. Nasceu primeiro a Ginástica, depois a Educação Física.

Sabe-se, que "[...] os exercícios gímnicos foram praticados pela primeira vez pelos Cretenses, depois pelos Lacedemónios" (Platão, 1987, p. 177). Conforme estudos de Pereira (sd) a Ginástica teve grande destaque na formação e educação dos gregos, principalmente, dos atenienses, que se preocupavam com a educação integral e o desenvolvimento equilibrado do cidadão. Também, utilizavam-se da exercitação gímica os espartanos, no sentido de preparação militar e guerreira.

Na Antiguidade Clássica, o conjunto dos exercícios físicos e das atividades corporais, que eram realizados nos ginásios, traduziam-se em: corridas, saltos, arremessos, lançamentos, lutas, jogos de pelota, exercícios de alteres e exercícios de natação, e tudo isso era denominado Ginástica e tinha por objetivo e finalidade principal, proporcionar a educação e a formação integral do homem grego.

Nesta época, a Ginástica tinha objetivos específicos, pois constata-se as primeiras vertentes identificadas como: "Ginástica Médica, Militar e Atlética" (Mercurial, 1973, p. 70). A Ginástica que fazia parte da Medicina tinha como objetivo cuidar da saúde dos homens por meio de um trabalho e de exercícios moderados, com finalidade de obter bons hábitos ao corpo. A Ginástica Militar era aquela que preparava para a guerra

homens, jovens e mulheres que se dispusessem a portar-se com fortaleza para vencer os inimigos, defender a pátria por meio de um corpo saudável e de uma moral idónea. E, finalmente, a Ginástica Viciosa ou Atlética, denominada por Galeno, exercitação que tinha por objetivo tornar os homens robustos e fortes, em detrimento da boa saúde, com o intuito de vencer competições para adquirir prémios. Os gregos chamavam as competições de Ginástica Agonística ou Sagradas Peleas, ou ainda, de Atléticas, por isso aqueles que a exercitavam disputando prémios foram chamados de atletas.

A preocupação com o equilíbrio entre corpo e alma, do homem grego, está claro na obra de Platão (427/347 - século V e VI a.C.), no livro II, “A República”, em que o plano de educação para os guerreiros e a disciplina para a juventude consiste em: “Ora, para o corpo temos a ginástica e para a alma a música”. (Platão, 1987, p. 86). Esta conhecida frase evidencia o destaque da Ginástica na formação do cidadão. Por meio dela, o homem adquiria vigor e valentia, sendo estes aspectos uma virtude, que enobrecia o ser perante a alma. A Música e a Ginástica tinham como objetivo aperfeiçoar a alma e auxiliar na educação do homem grego.

Platão tem a mais antiga concepção de corpo, considerado como a prisão da verdadeira essência do ser humano: a alma. Em *Fédon*, 82 d, ele explica que: “O corpo constituía para a alma uma espécie de prisão, através da qual ela devia forçosamente encarar as realidades, ao invés de fazê-lo por seus próprios meios e através de si mesma [...]”. (Platão, 1987, p. 88). Nessa dualidade entre o mundo sensível (corpo) e o mundo inteligível (alma), a alma superior não pode rejeitar o corpo, pois depende dele para existir no plano material. Assim, a concepção de corpo apresenta um carácter instrumental de cunho dualista e racional.

Aristóteles (1977, pp. 61- 64) explicou o que se deve ensinar à juventude para atingir a virtude e a felicidade, bem como, a formação da inteligência e dos costumes. Ele destacou quatro aspectos relevantes na educação dos jovens, sendo nesta ordem: “[...] as letras e a escrita, a ginástica, a música e a pintura”. A Ginástica era considerada uma ciência relevante nesse contexto, depois das Letras e da Escrita. A concepção de corpo é semelhante à de Platão, com característica dualista, tendo o corpo como instrumento da alma. Entretanto, sua concepção apresentou-se com um aspecto diferenciado, porque reconheceu o princípio do movimento e a importância do corpo e dos sentidos na aquisição do conhecimento.

O saber da Ginástica, por ocasião de sua gênese, ficou sob a tutela da Pedagogia de Platão e da Medicina e de Aristóteles, inspirados num ideal de educação e de saúde. Ginástica foi a base, que deu origem a um fazer e um saber de uma área de conhecimento, que na Modernidade foi chamada de Educação Física. Nesse momento da História, na Antiguidade, ainda, não aparecia a terminologia Educação Física. Para os gregos qualquer forma de exercitação era caracterizada pela expressão Ginástica. Portanto, evidenciou-se a gênese da Ginástica e não o nascimento da Educação Física.

A Queda do Ideal Clássico e da Ginástica na Idade Média

A Idade Média sofreu de um integrismo religioso em que fortaleceu uma mentalidade idealista transcendental baseada na fé cristã, na qual a concepção grega de corpo passou a ser fonte de mal e de pecado. Os filósofos do período medieval conciliam filosofia com revelação de fé. É o que se nota na obra de Santo Agostinho (354/430 - séculos IV e V da era cristã) e Tomás de Aquino (1225/1274 - século XIII), em que nota-se uma concepção de “corpo instrumento da alma”, marcada por um dualismo claro e evidente traduzido nas dicotomias, tais como: o bem e o mal, o sagrado e o profano, o espírito e a alma.

O contexto da Idade Média traduzido na ascensão do cristianismo, no crescente poder religioso e na organização das Cruzadas pela Igreja, provocou outros tipos de prática de atividades físicas e exercitações corporais. Os espetáculos públicos foram substituídos pela cavalaria, em que os nobres podiam demonstrar suas habilidades nos torneios e nas justas. Nesse contexto, as classes aristocráticas constituídas pela nobreza e realza se dedicaram à prática da equitação e o povo se ocupou com atividades mais simples e menos onerosas, exercitava-se com a prática de exercícios naturais, tais como: escalada, corrida, caça, luta, arco e flecha, manejo da lança, arremesso da pelota e diversos tipos de jogos, especificamente, o “calcio e o jogo de raquete” que deram origem mais tarde ao futebol e ao ténis. Havia também manifestações do canto e danças populares (Pereira, sd.; Ramos, 1982).

Pereira (s.d., p. 100) elucida que nesse período prevaleceu os exercícios físicos com carácter militar na formação do jovem, sendo que estas atividades não passaram de “[...] um aglomerado de práticas sem unidade e sem valor pedagógico”, ou seja, as práticas corporais não tinham objetivos educacionais como na Grécia. Porém, a cultura da Idade Média reelaborava os conteúdos greco-romanos via influência do cristianismo e do património eclesiástico. Portanto, “[...] a vida medieval esteve impregnada de jogos”. (Huizinga, 1972, p. 212).

Como nada é eterno e absoluto, não poderia ser diferente com os ideais da Idade Média. Pelos meados do século XIV começou a surgir uma efervescência de conflitos, descobertas e mudanças, que remeteu a necessidade de rever a concepção de homem, de mundo e de sociedade. O encontro ao novo mundo foi marcado por revoluções comerciais, intelectuais, econômicas e religiosas. Este período de transformações e de apogeu cultural, que teve início na Itália, denominou-se Renascimento.

O Renascimento: o Resgate da Ginástica Clássica e o Início da Modernidade

O Renascimento foi um movimento artístico e literário que ocorreu na Itália num período de transição entre o final da Idade Média e o começo dos Tempos Modernos e tem como característica o retorno à cultura antiga greco-latina, surgindo um novo ideal pedagógico, que passou a valorizar os cuidados do corpo.

Pereira (s.d., p. 117) elucida que as obras dos intelectuais, tais como: Montaigne, Rabelais e Jerónimo Mercurial, tiveram “[...] a virtude de preparar a acção dos séculos vindouros e a obra pedagógica dos enciclopedistas e dos fundadores dos actuais métodos de educação física”. Por força do novo ideal educativo, as atividades físicas tiveram o seu lugar de destaque indicado por intelectuais, nomeadamente, cientistas, literatos, médicos, pedagogos e educadores.

Nesse período, não houve organização sistemática das atividades físicas, houve interesse pelas práticas populares, que já se mantinham desde os tempos medievais. Então, a cultura motora se traduzia em uma miscelânea de atividades, que eram: exercícios militares, antigas práticas gímnicas greco-romano, danças e jogos de natureza popular. E também, conforme Soares (1998) a Ginástica de cunho acrobático que contribuía para os espectáculos circenses.

Ao proceder à análise desse contexto, identifica-se que o corpo foi ressaltado em vários setores da atividade humana, mas esta valorização não foi suficiente para que o corpo alcançasse a mesma igualdade da alma. Prevaleceu, ainda, uma concepção de ser humano de carácter, designadamente, dualista instrumental.

A recuperação dos ideais da Paidéia grega e o fortalecimento dos estudos da Anatomia e Fisiologia no âmbito da Medicina fizeram ressuscitar a Ginástica, com os princípios da Pedagogia de Platão e da Medicina de Galeno. Então, como na Antiguidade, os maiores defensores das atividades corporais voltam a ser a Pedagogia e a Medicina. Nesta dimensão, a Ginástica não se fortaleceu e não se solidificou como área de conhecimento independente, como teoria autônoma, literatura própria ou como ciência. Ela se manteve, como fator coadjuvante no âmbito da pedagogia com objetivos de formação do físico e do carácter e, também, no âmbito da medicina, com finalidades utilitárias no sentido higiénico e terapêutico.

A modernidade e o Dualismo Cartesiano como Base da Educação Física

Considerando o objeto deste estudo e seguindo o trajeto histórico, faz-se necessário atentar ao advento da Modernidade e ao sistema filosófico cartesiano, pois o entendimento de corpo que definimos como pertencente ao paradigma da Educação Física radica-se na doutrina de Descartes nos Tempos Modernos.

A Idade Moderna apostou na razão em oposição aos dogmas do período medievo, que a antecederam. Descartes, em sua obra, não fez nenhuma menção sobre Ginástica ou qualquer exercitação corpórea. Entretanto, o seu sistema filosófico orientou a ciência legitimado pelo pensamento racionalista, que se utiliza da razão, na aquisição do conhecimento adequado, completo, verdadeiro e perfeito das coisas da natureza, numa visão concreta e real do universo.

Constata-se de forma clara um dualismo radical. Conforme explica Descartes (1973), no Discurso do Método, corpo e alma se apresentam como duas substâncias diferentes e independentes, duas formas distintas de realidade: a primeira substância é o pensamento ou a alma, a outra é a extensão ou a matéria. Para Descartes, o corpo não é conhecido pelos sentidos, mas pelo entendimento, sendo considerado verdadeiro o que se percebe com a razão. O corpo foi reduzido a *res extensa* e definido pelo “[...] conceito de espaço geométrico fundamentado pelo rigor mecanicista”. (Abbagnano, 1982, p. 59).

De Platão a Aristóteles, passando por Santo Agostinho até Tomás de Aquino, o corpo se apresentava como um órgão que servia de instrumento para a alma habitar e, na Modernidade, Descartes o reconhece como substância independente.

A doutrina de Descartes influenciou, praticamente, todos os níveis do conhecimento, a concepção de homem, de mundo e de sociedade, bem como todas as práticas sociais dela decorrentes. Foi neste contexto filosófico e epistémico que foram concebidas as linhas mestras que subsidiaram, primeiramente, a estruturação dos Métodos Ginásticos da Europa, que depois, deram origem ao nascimento da Educação Física.

O Movimento Ginástico Europeu e as Exigências do Racionalismo

A partir dos meados do século XVIII decorrendo para o primeiro quarto de século XIX, localizam-se a organização e a sistematização, simultaneas, de três escolas gímnicas que se traduzem nos movimentos doutrinários: Alemão, Escandinavo e Francês. E também, outra corrente de atividades, designada por escola Inglesa, que não teve orientações gímnicas, mas que estruturou suas ações baseando-se nos jogos e desportos. Foram essas três correntes ginásticas que, “[...] constituindo-se em sistemas metodizados que denotavam diferenciação entre si, mas que, juntamente com o desporto inglês, formaram o núcleo da tradição europeia de cultura corporal” (Oro, 1999, p.60).

As escolas de Ginástica da Europa, denominada de Movimento Ginástico Europeu, são oriundas de preceitos educacionais e pedagógicos. É de se considerar que receberam influências do âmbito educacional vigente do século XVIII, que foi marcado pelo movimento cultural e intelectual chamado de Iluminismo ou Ilustração, que tinha como pretensão, juntamente com os ideais do racionalismo, fomentar uma nova visão de mundo e de emancipar o ser humano, tratando de iluminar todos os setores da realidade para fazer com que o homem se orientasse exclusivamente pela razão e, assim, promovesse com agilidade o progresso.

No âmbito do Iluminismo confluíram o racionalismo cartesiano (base idealista metafísica), a ciência (base empirista e experimental) e o ideal de progresso, fatores estes que objetivavam acabar com os males da humanidade (Desné, 1995, p. 224).

A Europa à luz da razão assimilou os ideais de John Locke (1632/1704 - século XVII e XVIII) e de Jean-Jacques Rousseau (1712/1778 - século XVIII). Rousseau influenciado por John Locke destacou-se no contexto

do Iluminismo, por oposição ao espírito Enciclopedista vigente. Para ele, a sociedade estava contaminada por crenças e tradições irracionais e a era racional poderia não libertar o homem da bruma da ignorância e do mito.

No livro II do Emílio ele elucida:

Para aprender a pensar, é, pois, necessário exercitar os nossos membros, os nossos sentidos, os nossos órgãos, que são instrumentos da nossa inteligência; e, para tirar o maior partido possível desses instrumentos, é necessário que o corpo que os fornece seja robusto e são. Assim, a verdadeira razão do homem não se forma independente do corpo: é a boa constituição do corpo que facilita e torna seguras as operações do espírito. (Rousseau, 1990, p.124).

Ficou explícito, no pensamento de Rousseau, a necessidade de se ter um corpo robusto e são, porque o corpo auxiliava a razão na aquisição do conhecimento que levaria à boa educação.

No âmbito da educação John Locke, em 1693, anunciou a enorme cisão que nos atinge até os tempos de hoje, explícita na divisão entre a educação intelectual e a educação do físico. De fato, foi ele o primeiro a indicar, na História da Filosofia, a expressão: “Educação do Físico”. Isso pode ser confirmado nos primeiros trinta artigos, de sua obra “Alguns Pensamentos Sobre Educação” (Locke, 1990, p. 103).

Ao provocar a ruptura, no âmbito da educação, provocar também o primeiro corte epistemológico em relação à Ginástica. Eis aqui o marco inicial da passagem da Ginástica para a Educação Física. Nessa época a expressão Educação Física ainda não era conhecida, e nem utilizada, tanto que no século XVIII e início do XIX ocorreram as sistematizações das escolas sob a expressão Ginástica, e não Educação Física.

A expressão Educação Física aparece em 1762, Jacques Ballexserd, médico suíço, publicava a sua obra *Dissertation Sur l' Education Physique Des Enfants* (Foucault, 1979, p. 200). Mais tarde em 1819, o filósofo Juan Enrique Pestalozzi, em suas **Cartas Sobre a Educação dos Meninos**. Pestalozzi, nas cartas de número 22 e 23, usou a expressão Educação Física, mas ao longo do texto empregou também o termo Ginástica, o que caracteriza o início de um período que consolidava a passagem da Ginástica para a Educação Física (Pestalozzi, 1986, pp. 182-185).

Enfim, foi no âmbito desse contexto Iluminista e declaradamente racional que emergiram os pensadores que sistematizaram os métodos das escolas Ginásticas.

A Exercitação Gímica Alemã Subjacente à Ordem Racional:

Na Alemanha, a Ginástica ressurgiu com o educador e filantropo Johann Bernard Basedow (1723/1790) que, imbuído do novo ideal educativo da Modernidade, influenciado por Locke e Rousseau, utilizou a Ginástica na construção de um plano educativo para uma escola que fundou no ano de 1771, em Dessau, o *Philantropinum*. Podemos dizer que ocorreu a “[...] disciplinarização curricular da ginástica, o que está na origem da concepção da Educação Física como disciplina curricular”. (Oro, 1999, p. 60).

Em 1793, Guts Muths publicou um manual técnico-prático intitulado “Ginástica para a Juventude”, o primeiro livro especializado da época, apresentando um método ginástico que visava à busca da saúde, beleza, agilidade e a formação da personalidade. E para atingir seus objetivos resgatou os fundamentos e princípios dos ideais da clássica Grécia e, também se baseou na pedagogia vigente da época, no retorno à natureza, inspirado em Rousseau.

Com Guts Muths se “[...] concretizou a ideia do exercício racional”. (RAMOS, 1999, p. 185), ele não desconsiderou a cultura e a ciência do seu tempo. Francisco Sobral afirma que, em virtude do ressurgimento da Ginástica na Renascença, “[...] os primeiros metodológicos não ignorassem os iluministas, compartilhando dos seus ideais de liberdade e crença na razão”. (Sobral, 1988, p.75).

Os ideais pedagógicos de Guts Muths foram substituídos pelo impulso da ideologia nacionalista, de cunho patriótico-social, da Ginástica de Friedrich Ludwig Jahn (1778/1852), com um método fundado nos exercícios de energia, força e destreza, objetivando a eficácia militar. Ele substitui a expressão *Gymnastik*, de origem grega, por *Turnkunst*.

A organização da Ginástica traçou o seu percurso na Alemanha, atreladas aos ditames das ideologias circunscritas nos diferentes matizes, ora no âmbito pedagógico de Guts Muths, ora no militarismo de Jahn. A Ginástica, à medida que se organizava e se estabelecia como prática social, foi-se tornando um meio bastante eficaz ao cumprir funções e colaborar na instrumentalização do corpo, a serviço da razão, ativando os sentidos para disciplinar e educar o indivíduo útil à sociedade, ou ainda, a serviço dos ideais patrióticos, sob uma determinada ordem estatal. Os novos ideais de Ginástica que haviam surgido na Alemanha “[...] se estenderam por todo o continente europeu”. (Langlade; Langlade, 1970, p. 24).

A Escandinávia: a Ginástica e a Lógica Cartesiana na Anatomia de Ling

Langlade e Langlade (1970) esclarecem que, em 1799, o sueco, Per Henrik Ling (1776/1839) fez uma viagem a Copenhague e Franz Nachtegall lhe apresentou as ideias do sistema gímico de Guts Muths. Ao retornar para a Suécia, organizar o seu método de Ginástica e, para além das ideias dos alemães, ele se inspirou nos antigos filósofos, nos médicos gregos, e ainda em Descartes, Locke e Rousseau.

Ling tornou-se a personalidade mais importante da Ginástica Sueca, “[...] ao procurar estabelecer rumos científicos à prática dos exercícios físicos, a fim de regenerar o povo sueco, além de arrasado pelo imperialismo russo e as guerras napoleônicas, minados pela tuberculose e raquitismo”. (Ramos, p. 195). Ele elaborou um conjunto de preceitos, de forte conteúdo social, que orientam um sistema de exercícios ginásticos que podiam ser praticados por diversas pessoas, independente do sexo, idade ou condicionamento físico.

O método de Ginástica de Ling é composto por quatro partes, sendo elas: Pedagógica, Médica, Militar e Estética, tendo-se dedicado com mais afinco às duas primeiras, mas tanto a Ginástica Pedagógica como a Ginástica Médica confluíam para os mesmos objetivos e finalidades, que eram a conservação e aquisição da boa saúde. Ling conciliou os seus propósitos com a ciência da época, a anatomia, e a criou os exercícios analíticos (movimentos planejados para o corpo humano que, na sua execução, atingem determinadas partes do corpo, atuando sobre alguns grupos musculares específicos, nomeadamente, exercícios localizados), que deveriam ser realizados de forma criteriosa e metódica.

Na Ginástica racional de Ling a primeira “evidência” foi considerar a anatomia para atingir a ciência. Assim, a “análise” de cada músculo, segmento corporal e movimento articular tornava-se imprescindível. Eis que temos a “síntese” da Ginástica científica e racional, fundada na análise-anátomo-mecânica do corpo, efetivada na “enumeração” e descrição dos movimentos articulares. Evidência, análise, síntese e enumeração são preceitos do método cartesiano. Sobral explica que (1988, p. 90) a preocupação com o carácter científico do método Ginástico remeteu o movimento humano nos limites de um esquadramento maquinal, conferindo “[...] à ginástica sueca todo o seu aspecto rígido, estático e disciplinado”.

A Ginástica, no século XVIII, foi útil na “educação do corpo”, seus preceitos eram considerados ideal de ciência. Os seus saberes e fazeres constituíram “[...] uma nova mentalidade científica, prática e pragmática, baseada na ciência e na técnica como formas específicas de saber”. (Soares, 1998, p. 18). Assim, compreende-se as diferentes especificidades dos países da Europa, que fizeram parte do Movimento Ginástico Europeu.

As Interfaces e o Ecletismo da Ginástica Francesa

A ciência racional estava presente na consolidação da ginástica útil e disciplinar do Coronel Francisco Amoros Y Ondeano (1771/1848), espanhol que foi exilado em França em 1814, por ter apoiado Napoleão na invasão espanhola. Seus estudos sobre a Ginástica, inspirados nos filósofos gregos, nos ideais pedagógicos do suíço Henrique Pestalozzi e também na Ginástica dos alemães, Guts Muths e Jahn. Amoros admitiu a existência de quatro tipos de Ginástica: a Civil e Industrial, a Militar (exército e marinha), a Médica e a Cênica e Funambulesca.

Foi autor de vários trabalhos, sendo o mais relevante, *Nouveau Manuel d' Education Physique, Gymnastique at morale*, (Novo Manual de Educação Física, Ginástica e Moral), publicado em 1830. Cabe ressaltar que nessa obra, Amoros fez uso da expressão Educação Física, porém não excluiu a expressão Ginástica. Nota-se uma composição das duas terminologias, o que caracteriza um período de transição da Ginástica para a Educação Física.

Ainda em França temos o mecanicismo fisiológico de Georges Demeny (1850/1917), fisiologista e pedagogo, que se dedicou à aplicação prática dos exercícios ginásticos, sendo o fundador da Escola Francesa. Os seus estudos sobre o gesto rentável e eficiente foi alavancado pelo desenvolvimento da Cronofotografia, que permitia estudar a decomposição do movimento do corpo humano em várias partes, permitindo a análise precisa, detalhada e minuciosa.

A evolução destes conhecimentos técnicos possibilitou introduzir a Ginástica, no âmbito científico vigente, pois os investigadores da época, médicos, fisiologistas e higienistas tiveram acesso aos primeiros laboratórios e começaram “[...] estudar os problemas da Fisiologia do ponto de vista do funcionamento e rendimento da máquina humana.” (Agosti, 1974, p. 29).

A modernidade consolidou a ciência racional sob argumento lógico-matemático, para obter validade, certeza e verdade. Assim, tudo deveria ser comprovado via experiência. O que a razão fez com o corpo físico no âmbito da Fisiologia foi semelhante ao que havia sido feito no âmbito da Anatomia. A extensão corpórea, na Fisiologia, também, estava sob o paradigma do Método Cartesiano considerando as dimensões da “[...] evidência, análise, síntese e enumeração.” (Descartes, 1973, p.17). Demeny construiu o seu método, articulando-o com a ciência e atento aos clamores da sociedade que almejava o progresso. Os exercícios físicos deveriam ser organizados para ajudar a vislumbrar um mundo que a razão determinava. Então, a Ginástica apresentava-se como um meio que viabilizava possibilidades para a “educação do corpo” e, também, para a “educação do movimento”. Cabe mencionar que o Método de Demeny privilegiava os exercícios sintéticos, que atingem o corpo todo, tendo em vista o avanço da fisiologia.

Cabe lembrar que o pensador John Lock indicou a expressão “educação do físico” em 1693; o médico Jacques Balexserd em 1762; e o pedagogo Pestalozzi em 1819. Por fim, entre os pensadores da Ginástica, Amoros inaugurou a expressão Educação Física em 1830, mas esta solidifica-se com os feitos de Demeny no final do século XIX, e acabou se consagrando nas primeiras décadas do século XX, com as ideias de Georges Hébert (1875/1957). Conforme explica (Sérgio, 1999, p. 29).

“[...] pessoa de grande dom de comunicabilidade, publicista, com êxito, o conceito, designadamente após o congresso Internacional de Educação Física, corria o ano de 1913. Três anos depois, reaberta a Escola de Joinville, as ideias de Georges Hébert recebem forte impulso e, com elas, o termo educação física”.

Do naturalismo de Hébert à Educação Física Desportiva Generalizada

Conforme Langlade e Langlade (1970, p. 28) a Educação Física entrou no século XX, com o naturalismo de Georges Hébert, pois “[...] o ecletismo de Demeny, não obteve muito sucesso no campo prático”. Hébert, oficial da marinha, responsável pela Educação Física dos fuzileiros navais se destacou, em França, por utilizar procedimentos técnicos diferenciados de Amoros, Ling e Demeny.

Para Hébert, o avanço tecnológico e o uso das máquinas afastavam o homem da vida natural, este distanciamento fazia com que o homem perdesse a sua virilidade. Então, a solução foi sistematizar um método baseado na vivência do homem primitivo para aplicá-lo na sociedade moderna. O método constituiu em um agrupamento de dez movimentos naturais da espécie humana (marchar, correr, saltar, quadrupedar, trepar, equilibrar, levantar, lançar, defender-se e nadar).

Hébert retomou a filosofia natural de Rousseau para justificar as bases de sua doutrina. Em França, outro aspecto que devemos mencionar foi o grande avanço da Educação Física Desportiva Generalizada, que se caracterizou em uma nova orientação, na qual o exercício físico com sistematização ginástica foi substituído pelo dinamismo dos jogos e desportos.

A França influenciada pela Inglaterra, a pátria de John Locke, (o primeiro a considerar o valor educativo dos jogos), nesta as atividades físicas se manifestaram na preferência pelos jogos, em prejuízo aos exercícios sistematizados de carácter ginástico. Os métodos com orientações ginásticas não sobressaíram na Inglaterra e a Educação Física consolidou-se fundada nos desportos. O espírito desportivo foi fomentado e reforçado pelo pastor, historiador e pedagogo, Thomas Arnold (1795/1842), na perspectiva de um desenvolvimento social e moral, inserido no âmbito pedagógico.

Com o crescimento e expansão do fenómeno desportivo, a própria Ginástica se encaminhou para a dimensão desportiva, materializada nas modalidades da Ginástica Rítmica e Ginástica Olímpica. Então, a Ginástica para se fazer legítima, regressou a suas origens greco-romanas de performance atlética.

Conclusão

Ao longo desta digressão pela História desde a Antiguidade até a Modernidade verificamos que as atividades físicas, que outrora se chamava Ginástica e que, atualmente, conhecemos por Educação Física, foi fruto da tradição greco-latina e, também, esteve guiada pelo rigor da epistemologia moderna, ideias e práticas científicas racionais, que se impôs a esta área do conhecimento.

De fato, a Educação Física nasceu na Modernidade e fez-se representante das apologias da razão, legitimada na concepção de ciência natural. O racionalismo foi a grande referência e influenciou os procedimentos dos protagonistas que se empenharam na ordenação e na sistematização deste conhecimento, traduzidos nos conceitos e princípios que deram orientação ao saber-teórico e ao fazer-prático. A soberana razão se impôs no empirismo de Guts Muths e Jahn, no anatomismo de Ling, no militarismo de Amoros, no fisiologismo de Demeny, no naturalismo de Hébert e, também, nos ideais de disciplina defendido por Thomas Arnold. Enfim, todos se apresentaram com características peculiares, mas estiveram ligados a um aspecto em comum, a ideologia racionalista.

Referências

- Agosti, L. (1974). *Gimnasia educativa*. Madrid: Gráficas Grefol.
- Abbagnano, N. (1982). *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jow.
- Aristóteles (1977). *Tratado da política*. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.
- Descartes, R. (1973). *Discurso do método*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.
- Desné, R. (1995). A filosofia francesa no século XVIII. In: CHÂTELET, F. *História da filosofia: de Galileu a Jean-Jacques Rousseau*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, v. 2.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. 12. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Langlade, A., Langlade, N. R. (1970). *Teoria general de la gimnasia*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Locke, J. (1990). *Some thoughts concerning education*. New York: Edited by Yolton and Yolton.
- Mercurial, J. (1973). *Arte ginástica*. Madrid: Instituto Nacional de Educacion Física.
- Platão. (1987). *A República: diálogos*. 3. ed. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.
- Pereira, C. M. (sd). *Tratado de educação física: problema pedagógico e histórico*. Lisboa: Gráfica Irmãos Bertrand, v.1.
- Pestalozzi, J. E. (1986). *Como Gertrudis ensina a sus hijos - Cartas sobre la educación de los niños*. 3. ed. México: Editorial Porrúa.
- Ramos, J. J. (1982). *Os exercícios físicos na história e na arte: do homem primitivo aos nossos dias*. São Paulo: Ibrasa.
- Rousseau, J.J. (1990). *Emílio*. Mira-Sintra: Publicações Europa-América, v. 1.
- Oro, U. (1999). *Ciência da motricidade humana: perspectiva epistemológica em Piaget*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Soares, C. L. (1998). *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados.
- Sobral, F. (1988). *Introdução à educação física*. 5. ed. Lisboa: Livros Horizonte.

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO LICENCIADO EM DESPORTO NA CIDADE DA GUARDA – PORTUGAL

Bruna Rocha

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Sudeste
de Minas Gerais – Campus
Barbacena, Brasil

Carolina Vila-Chã

Instituto Politécnico da Guarda,
Portugal

Flaviana Toledo

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Sudeste
de Minas Gerais – Campus
Barbacena, Brasil

RESUMO

Na década de 1970, o capitalismo passa a enfrentar uma crise estrutural que segundo Antunes (1999) manifesta-se através principalmente do esgotamento do padrão de acumulação Taylorista/Fordista, crise do Estado de Bem Estar Social, e a consequente retração dos gastos públicos e sua transferência para a iniciativa privada. Em resposta a essa crise e buscando a recomposição do modo de produção capitalista, são tomadas medidas para superar esses problemas, rumo a uma sociedade mais flexível, com novas formas de organização da produção e do consumo, processos de trabalho e mercados mais flexíveis e um forte ataque aos direitos conquistados pelos trabalhadores (HARVEY, 2004). O Estado precisa assumir uma nova configuração, condizente com as necessidades de produção e reprodução da existência no modelo de acumulação flexível, tendo como características a privatização, a desregulamentação e a descentralização, sob a alcunha de Estado Neoliberal. Em seu conjunto, essas transformações têm implicado na intensificação da exploração da força de trabalho, no aumento do desemprego e do subemprego, na precarização, flexibilização e intensificação do trabalho. Em relação a Portugal, Rebelo (2004), ao analisar a precariedade laboral seguindo uma metodologia qualitativa, constrói o perfil do trabalhador precário: mulheres, jovens, idosos, trabalhadores “pouco qualificados” e atuais licenciados. O objetivo do trabalho foi verificar como as transformações no mundo do trabalho atingem os trabalhadores das práticas corporais em Portugal, especialmente, na cidade da Guarda. Para tanto, realizamos entrevista semi-estruturada a vinte e sete profissionais com licenciatura em desporto com questões relativas à a) Formação; b) Condições objetivas de trabalho; c) Relações trabalhistas e d) Saúde. Os dados apontam que o mercado de trabalho em Desporto é marcado por influências históricas que possui uma relevância até os dias atuais no contexto da flexibilização.

Palavras-chave: desporto; mundo do trabalho; precarização.

Introdução

O estudo se desenvolveu através do Programa de Mobilidade Internacional do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais que teve como objetivo promover a complementação da formação acadêmica para estudantes dos cursos superiores, proporcionando um elo com Instituto Politécnico da Guarda em Portugal em busca de saberes, experiências e conhecimentos. A presente pesquisa busca uma compreensão do mundo trabalho na atual fase de desenvolvimento capitalista e em especial, as condições de trabalho em que se encontra o licenciado em desporto em Portugal na cidade da Guarda.

No modo de produção capitalista, a organização social da produção é orientada para um constante processo de valorização e acumulação de capital, fundada sobre a exploração do trabalho vivo. A ausência de crescimento, ou a impossibilidade de auferir maiores lucros, caracteriza as constantes crises que acompanham o seu desenvolvimento.

O rompimento da coesão entre as forças que compõem o sistema, em decorrência de uma crise, faz com que ele precise reconstituir-se de algum modo de forma a compatibilizar-se com a nova correlação de forças existente (MÉSZÁROS, 2007).

Com base nesses pressupostos, pode-se analisar as profundas transformações por que passa o modo de produção capitalista, em decorrência da crise do modelo de acumulação taylorista-fordista, a partir da década de 1970 e do *Welfare State*, ou Estado de Bem Estar Social.

O modelo de acumulação em crise (taylorista-fordista) se pautava na produção em massa de mercadorias, na produção verticalizada, com ampla racionalização e controle do trabalho, no trabalhador especializado e na nítida separação entre elaboração e execução do trabalho (ANTUNES, 1999).

A produção de mercadorias, em grande escala, exigia um mercado dinâmico capaz de absorver essa produção, sendo o Estado chamado a atuar como “dinamizador” da economia, através de investimentos em infraestrutura, fornecimento de subsídios para a produção e de bens públicos, bem como na utilização maximizada da mão-de-obra, em busca das condições do pleno emprego.

Dessa forma o *Welfare State* previa determinada regulação econômica por parte do Estado, financiando o capital privado pelo fundo público e apoiando-se em políticas de assistência social (OLIVEIRA, 1998).

A rigidez do regime de acumulação - no tocante aos investimentos, contratos de trabalho, às formas de organização e gestão do processo de produção, às tecnologias de base eletromecânica - é apontada como problemática para a expansão capitalista, principalmente no período de 1965 a 1973, quando o sistema se torna incapaz de conter as contradições intrínsecas ao capitalismo. Em virtude disso, são tomadas medidas para superar esses problemas, rumo a uma sociedade mais flexível, com novas formas de organização da produção e do consumo, processos de trabalho e mercados mais flexíveis e um forte ataque aos direitos conquistados pelos trabalhadores (HARVEY, 2004).

O Estado precisa assumir uma nova configuração, condizente com as novas necessidades de produção e reprodução da existência no modelo de acumulação flexível, tendo como principais características a privatização, a desregulamentação e a descentralização, sob a alcunha de Estado Neoliberal.

Em seu conjunto, essas transformações têm implicado na intensificação da exploração da força de trabalho, no desemprego estrutural, no crescimento de uma desproletarização¹³, na precarização do trabalho, no aumento do trabalho feminino e infantil e atingido duramente a organização da classe trabalhadora (ANTUNES, 1999).

Apesar das diferenças quanto as formas de emprego flexíveis entre os diversos países, estudos empíricos realizados a nível da União Européia mostram que, o mesmo tem vindo a aumentar em toda a Europa (CE, 1998; BREWSTER et al., 1997), sendo facilitado pela debilidade das forças sindicais e pelo desequilíbrio nas relações capital-trabalho.

A difusão de formas de emprego flexíveis implica no crescimento de uma força de trabalho fluida que pode ser contratada, despedida, externalizada, de acordo com as necessidades de adaptação ao mercado por parte das empresas (CASTELLS, 1998; KOVÁCS, 2003), sendo as formas flexíveis de emprego marcadas pela precariedade (KOVÁCS, 2004, p. 35).

Em Portugal, desde início da década de 1990, tem-se procurado flexibilizar a lei trabalhista. Após a aprovação da Lei nº 64-A/89, de 27-02, que procurou flexibilizar o regime de demissões (compensando essa flexibilidade com a limitação do recurso à contratação por tempo determinado), passando pela aprovação da Lei nº 21/96, de 17-01, que consagrou a flexibilização do tempo de trabalho, e em particular a redução dos períodos normais de trabalho, pela lei que regulou o regime jurídico do trabalho a tempo parcial (Lei nº 103/99, de 26-07), até ao atual Código do Trabalho. Essas medidas visam à dinamização de novas formas de contratação laboral, e à mobilidade funcional e geográfica da força-de-trabalho (REBELO, 2006).

Após a crise financeira internacional de 2008, o governo Português assinou o memorando de entendimento com a Troika (Fundo Monetário Internacional, Comissão Européia e Banco Central Europeu) visando o equilíbrio das contas públicas e aumento da competitividade, como condição de um empréstimo pecuniário

¹³Entende-se por desproletarização, a passagem do setor secundário ao terciário da economia (ANTUNES, 1999).

dessas entidades que concorreu, segundo Madureira (2014), para a criação de políticas de austeridade por parte do governo português e assistiu-se a uma perda de soberania do estado na determinação das medidas de reforma da administração pública no país.

Dentre as medidas adotadas podemos observar as reformas no mercado laboral em Portugal, com alterações na legislação trabalhista e nas medidas de proteção ao emprego. As reformas constam diversas medidas que provocam impactos na vida do trabalhador, buscando através da flexibilização aumentar o crescimento econômico do país.

Rebelo (2004, apud SÁ, 2012), ao analisar a precariedade laboral em Portugal seguindo uma metodologia qualitativa, constrói o perfil do trabalhador precário: mulheres, jovens, idosos, trabalhadores "pouco qualificados" e atuais licenciados.

Percebemos dessa forma a substituição de um conjunto de empregos – com salários superiores ao salário mínimo, benefícios sociais, segurança no emprego – por outros com remuneração mais baixo, menos benefícios e sem segurança no emprego; e por outro lado, o desemprego da população mais idosa (com mais de 50 anos). (SÁ, 2012)

Com relação ao do trabalho do professor de Educação Física, no Brasil diversos estudos vêm apontando a situação de precariedade em que se encontram os trabalhadores da área (COIMBRA, 2009, QUELHAS, 2013, NOZAKI, 2004, GAWRYSZEWSKI e COIMBRA, 2008), marcados pela desvalorização da profissão no contexto escolar e pela expansão do mercado de atividades físicas no mercado não-escolar, como academias, clubes, etc...

O reordenamento do trabalho do professor de Educação Física trouxe à cena, uma série de questões referentes a essa profissão, mudanças no conteúdo do trabalho, aumento na precarização do trabalho, regulamentação da profissão e transformações no que se refere à formação profissional da área (COIMBRA, 2009).

A precarização do trabalho é, portanto, um elemento estrutural da "condição de proletariedade" sob o capitalismo global, caracterizada pelo aumento da taxa média de exploração, já que ocorre o aumento médio da taxa de extração de mais-valia. Por outro lado, as experiências da precarização do trabalho são vividas e percebidas de formas diferentes pelos contingentes do velho salariado e pela nova geração imersa na nova precariedade salarial. "Existe, neste caso, nos 'novos coletivos de trabalho', níveis discrepantes de experiências vividas e percebidas da 'condição de proletariedade' e do universo salarial" (ALVES, 2007).

Aponta Nozaki (2004), ao analisar a realidade brasileira, que houve um reordenamento do trabalho do professor de Educação Física, que em sua dimensão histórica, pouco teve de conteúdo de transformação, referindo-se a uma forma de recomposição situada no interior da sobrevivência do capital, como resultado de dois grandes determinantes: a secundarização da Educação Física na escola e a construção de uma visão de profissão liberal.

Sendo assim, o objetivo do trabalho foi verificar qual a condição de trabalho dos Licenciados em Desporto na cidade da Guarda, tendo em vista as transformações no mundo do trabalho. O estudo foi realizado com vinte e sete profissionais formados em Licenciatura em Desporto que exercem seus trabalhos em diferentes áreas ligadas a Educação Física.

A formação em Licenciatura em Desporto tem por função preparar o profissional para estabelecer e orientar programas de treino desportivo e preparação física; realizar a avaliação e controle do treino; participar na direção técnica de clubes, escolas de formação, associações ou federações desportivas, ginásios e empresas e integrar equipes de promoção do desporto.

Metodologia

O referencial teórico reivindicado por essa pesquisa se assenta à luz do materialismo histórico dialético, que se consolida como uma teoria central mediada pela totalidade das relações sociais de produção, considerando seus processos históricos de contradição.

Em termos gerais, o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade (MASSON, 2012).

Buscamos subsídios teóricos em outros trabalhos desenvolvidos que se relacionam com tema pesquisado, a fim de nos embasarmos contribuindo para o avanço do conhecimento científico.

Como primeiro momento, realizamos um levantamento dos estabelecimentos que oferecem trabalhos relacionados à área de Desporto na cidade da Guarda em Portugal.

Para fundamentar nossa pesquisa, utilizamos como material empírico, uma entrevista semi-estruturada contendo os seguintes temas: a) Formação; b) Condições objetivas de trabalho; c) Relações trabalhistas e d) Saúde. A entrevista possui caráter anônimo, sendo assim, as falas dos interlocutores contém apenas as iniciais de seus respectivos nomes.

Pretendeu-se com esses instrumentos metodológicos uma aproximação ao real movimento em que se encontra a precarização do trabalho do Licenciado em Desporto na cidade da Guarda em Portugal.

Resultados

O atual contexto político, económico e legislativo em Portugal permite e valida um conjunto de formas precárias de emprego opostas ao modelo tradicional de contratação de trabalhadores, através do desenvolvimento de novas formas de contratação como exemplo contratos a tempo parcial.

A criação destas formas “mais flexíveis de trabalho” tem sido defendida nos últimos anos pela União Europeia, com o objetivo de garantir a flexibilidade que permita o crescimento económico em mercados e economias globalizados (SÁ, 2010). Se essas formas de trabalho já eram marcantes em grupos de trabalhadores periféricos, elas têm-se alastrado cada vez mais para outros grupos e setores.

Os entrevistados são vinte e sete profissionais de Desporto. Sendo eles, treze do sexo feminino e quatorze do sexo masculino. Com relação à idade nove interlocutores possuíam até trinta anos e dezoito possuíam mais de trinta anos.

De posse das entrevistas analisamos que dezanove se formaram no Instituto Politécnico da Guarda e os oito restantes em outras instituições de ensino superior de Portugal. Dentre eles quinze são licenciados, seis cursam mestrado e seis já são mestres.

As áreas de atuação da maior parte dos profissionais são nos campos não escolares como exemplo: clubes, academias, ginásios e escolas de desportos, totalizando 66.6%. Com a formação em licenciatura em desporto os profissionais são aptos a trabalharem apenas nos ambientes não escolares.

Há variações nos quesitos relacionados às condições objetivas de trabalho. Constatamos que seis profissionais exercem apenas um turno, quinze trabalham em dois turnos, cinco trabalham três turnos e um não soube responder. Verificamos que as pausas realizadas pelos interlocutores são geralmente nos horários de almoço, onde dez profissionais possuem pausa com duração de uma hora, sete profissionais com pausa de duas horas, sete profissionais não necessitam de pausa, dois profissionais possuem menos de uma hora de pausa, e um não respondeu. Os interlocutores apontaram que durante o trabalho revezam e saem rapidamente para lanchar, além disso, alguns interlocutores se queixaram da jornada extenuante de trabalho: Como relata S. *“Como é meu dia de trabalho? Intenso. Das oito da manhã às oito e meia da noite, eu faço várias coisas no meu dia de trabalho.”*. Afirma também P. *“As pausas são curtas, certa de dez a quinze minutos para comer qualquer coisa e entramos logo outra vez, mas são curtas.”*. E também M.:

Normalmente, nos dias mais preenchidos, saio de casa às oito horas, até ao meio dia e meio, “tou” a dar aulas depois tenho mais ou menos quarenta e cinco minutos para almoçar, vou dar aulas até às seis, depois lancho e regresso à casa às dez e meia, onze da noite.

No que se refere às estruturas físicas dos locais de trabalho a maior parte perfazendo um total de quinze interlocutores classificaram como boa, outros sete consideraram como muito boa, um dos profissionais considera como fantástico, já outro entrevistado considera a estrutura normal, um considera razoável e um classifica estrutura com falhas.

Podemos observar que os locais de trabalhos na cidade da Guarda oferecem uma boa estrutura e que há uma preocupação com a adequação do ambiente para a prática. O interlocutor que classificou a estrutura com falhas exerce sua função em piscinas e questiona a temperatura.

A entrevistada N., que trabalha em piscinas, afirma *“A estrutura física? É boa, podíamos ter alguns ajustes, mas é boa. Em nível de companheiros de colegas também.”*. Afirma C.:

Sim, considero as condições fantásticas, pra pratica, para o ensino, acho que os professores de Portugal são bastantes qualificados e pronto, nós fazemos muitos estágios de maneira a termos uma maior vivência com a área, e acho que sim, acho que tudo bastante positivo cá em Portugal.

E por último N. *“Acho que estamos muito bem equipados, pelo o que eu conheço de cá (Guarda) penso que é um dos mais equipados e completos ginásios.”*

No critério relações laborais analisamos que quinze profissionais possuem contratos de trabalho, oito são prestadores de serviços e recebem por recibo verde, dois são donos do próprio negócio, um profissional possui seu próprio negócio e recebe recibo verde, e outro possui seu próprio negócio e recebe por contrato.

O contrato de trabalho trata das relações de emprego, envolvendo o empregado e o empregador. Está associado à regulamentação coletiva de trabalho, assim como aos usos laborais que não contrariem o princípio da boa-fé.

O recibo verde é uma denominação de profissionais independentes, é um contrato de prestação de serviços entre um trabalhador independente e uma entidade contratante. Os profissionais exercem suas funções dentro da empresa, mas não são seus empregados, com relação à conceção jurídica do termo.

Recibos verdes que supostamente deveriam ser passados por trabalhadores por conta própria para fins de Imposto de Renda. Entretanto, no contexto atual do mercado de trabalho português, muitas empresas se servem deste mecanismo para não ter que contratar ou efetivar funcionários, as pessoas trabalham para as

empresas como se fossem trabalhadores por conta própria e não trabalhadores dependentes (PONTES, 2004).

São notados na pesquisa que recebem maiores salários aqueles que profissionais que possuem contratos de trabalho. Além disso, os profissionais que possuem contratos têm direitos a férias remuneradas e benefícios associados ao vencimento. Porém, há relatos de precarização no trabalho de quem recebe por contratos, o Interlocutor R. que exerce seu serviço em piscinas, afirmou que se for necessário ele trabalha aos finais de semana e não recebe por isso, as horas trabalhadas são compensadas em um outro momento. Além disso, afirmou já ter sofrido pressão no seu local de trabalho.

Ele relata que exerce seu trabalho no período noturno mesmo não recebendo adicionais noturnos e há um incentivo a sua formação continuada, desde que, tenha alguém para substituí-lo, o interlocutor recebe por esse dia porém, há descontos no subsídio de refeição.

As condições de trabalho para quem não possui contrato são mais precárias, os indivíduos que recebem por recibos verdes são considerados trabalhadores autônomos e não possui direitos básicos assegurados. Como aponta o profissional E.:

Não adoço, não posso adoecer. Faço de tudo para não adoecer na verdade. Se eu por exemplo faltar, as aulas que eu dou durante a semana, imaginemos que numa das situações eu tenha uma lesão grave. Claro que aí sim, teria que ter alguém para me substituir, apresentar uma baixa médica. Mas isso significaria, por exemplo, que eu iria perder muitos alunos. Daí por exemplo eu não adoço, não posso adoecer, não posso permitir que isso aconteça.

O profissional E, tem seu vencimento é calculado por números de alunos. Sendo assim, ele enfatiza que não pode adoecer sobre o risco de perder clientes e comprometer a sua remuneração.

Através desses dados, observamos relações de trabalho condizentes com a nova configuração do trabalho no mundo contemporâneo, marcado pela flexibilização, extensas e intensas horas de trabalho.

Sobre os salários, apuramos que dez profissionais recebem mais de mil euros, esses profissionais encaixam-se em tais características: recebem por contratos, exercem suas funções em mais de um local de trabalho, e, ou são os donos dos locais de trabalhos. Como o exemplo de E. que afirmou recebe por volta de 1.700 euros, porém não recebe nenhuns benefícios associados ao seu vencimento e trabalha por três turnos.

Sete profissionais recebem entre quinhentos e cinquenta e sete euros a mil euros como afirma R. *“Recebo por volta de mil e trezentos euros, porém há descontos e o valor cai para novecentos euros”* é um trabalhador que recebe por contrato. O total de nove profissionais recebe menos que quinhentos e cinquenta e sete euros, tal valor equivale ao salário mínimo de Portugal. Como é o caso de J. que recebe cento e cinquenta euros, trabalha setenta e duas horas no mês, recebe por recibos verde e não possui nenhum benefício associado ao seu vencimento.

No critério saúde, 45% dos interlocutores relataram que possuem dificuldades em conseguir licença médica, entre eles estão os oito trabalhadores que recebem por recibos verdes, eles não possuem direito à licença sofrendo descontos em caso de falta ao trabalho. Se for necessário faltar, outro profissional exerce sua função.

Três profissionais entrevistados relataram possuir problemas de saúde decorrente da atividade exercida no trabalho. Como relata uma interlocutora S:

Possuo uma lesão, síndrome do piramidal é uma contratura do nosso músculo piramidal que é na base do glúteo, e que pronto, vou ter que ser intervencionada para libertar o músculo, porque ele contraiu e não consegue libertar, pronto. Ele está todo contraído e faz pressão pelo ciático e faz dor, continua, isso é provocado às vezes pelas más posturas que assumimos e por muito agachamentos que temos que realizar.

Além disso, todos os interlocutores relataram doenças profissionais que podem vir a desenvolver executando a profissão de desporto, as doenças podem surgir por vários fatores, entre eles más condições de trabalho. Os profissionais citaram: lesões musculares e ósseas, problemas nas cordas vocais, problemas auditivos, problemas mentais, cansaço, fadiga, doenças respiratórias, constipações. Observamos nos discursos dos interlocutores: J.:

O desgaste, ao longo dos anos vai haver uma degradação biológica em todos nós, nós ao fato de darmos tantas aulas, pode estar mais incidente a essa parte ao desgates das articulações, ou seja, é isso.

Também afirma P.:

Depende, eu este ano, por exemplo, tive uma pneumonia, que surgiu derivada as más condições climáticas. Nós mudamos muito, andamos em ambientes frios, transpiramos em um ambiente frio depois vamos para o ambiente quente, e etc. É um dos grandes problemas que nós podemos ter, para além de outros tipos de problemas como artrose, problemas de coluna, etc, por causa do peso da manipulação dos alunos,

etc. Há várias situações e nós joelhos, ombros que vai a falha como costume dizer, mais cedo ou mais tarde. Risos.

Aponta V: *“Doenças? Ah, acho que é mais doenças mentais, estou ficando maluca, às vezes, devido as pressões”*.

Notamos que há profissionais que sabem dos riscos que podem surgir com o desempenho do trabalho, e está consciente de que problemas podem vir a surgir. Como Afirma J.:

E sim, se calhar não pensamos muito nisso, mas na parte auditiva até podemos ter algum problema por causa da música alta nos temos sempre que incentivar e é muito difícil, mas daqui alguns anos vamos pagar por isso, e depois claro, a parte muscular e óssea, porque está diretamente ligadas, agora penso que a parte auditiva é aquilo que não pensamos, e que se calhar podemos vir a sofrer.

A intensidade e o ritmo acelerado no trabalho e o número excessivo de horas na jornada são decisivos na precarização da saúde do trabalhador, podendo eliminá-lo, precocemente, do mercado. Nas condições de trabalho estão incluídas as atividades corporais e mentais dos trabalhadores, bem como os elementos materiais, físico-químicos, ambientais, temporais e também as relações de trabalho (ABRAMIDES, 2003). Através dos dados analisados identificamos como o reordenamento no mundo do trabalho decorrente da reestruturação produtiva e do estado Neoliberal trouxeram impactos para a vida do licenciado em Desporto.

Considerações finais

O presente estudo inseriu-se em um esforço de compreender as consequências da atual configuração do mundo do trabalho para os trabalhadores de Desporto na cidade da Guarda em Portugal. Pudemos constatar que a atual conjuntura do capitalismo gerou mudanças estruturais com marcas da precarização e flexibilização do trabalho.

A crise do capitalismo a partir da década de 1970, leva à necessidade do sistema capitalista buscar formas de restabelecer o padrão de acumulação. Neste sentido é que se insere a implementação de um longo processo de reestruturação do capital, marcadas no plano político pelo neoliberalismo e no plano econômico pelo regime de acumulação flexível. Essas alterações trazem importantes consequências para a classe trabalhadora, como desmantelamento das organizações da classe, perdas de direitos duramente conquistados, com contratos de trabalhos mais flexíveis, aumento das jornadas de trabalho e menores coberturas sociais.

A especificidade do trabalho do licenciado em Desporto, que muitas vezes precisa realizar as atividades junto com seus alunos, em ambientes com som elevado precisando utilizar a voz para motivar os alunos associado à longas jornadas de trabalho o que pode acarretar no surgimento de problemas de saúde como foi relatado pelos mesmos.

Por fim notamos que a precarização e a flexibilização, questões marcantes do mercado de trabalho capitalista na contemporaneidade, tem atingido também os licenciados em desporto na cidade da guarda. Compreender as condições de trabalho em que se encontra o profissional licenciado em desporto pode contribuir para a organização dos trabalhadores para enfrentar essas condições que lhe são impostas.

Referências

- Abramides, M. B. C. & Cabral, M. S. R. (2003) Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. São Paulo Perspec, vol.17 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2003
- Antunes, R. (1999). Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo, São Paulo.
- Alves, G. (2011). Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo.
- Brewster, C. (1997) Flexible working in Europe. Journal of World Busines, Summer, v.32.
- Gawryszewski, B. & Coimbra, T. C. A (2008). Precarização do trabalho do professor de Educação Física sob a ação da ACAD e do CONFEF. In: Seminário do Trabalho. 6, Marília. Anais, Marília: UNESP, p. 1-16.
- Harvey, D. (2004). Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 13ª ed.
- Kovacks, I. (2004). Emprego Flexível em Portugal. Sociologias, Porto Alegre, ano 6, nº 12, jul/dez p. 32-67.
- Madureira, C. (2015). A reforma da Administração Pública Central no Portugal democrático: do período pós-revolucionário à intervenção da troika Revista de Administração Pública - RAP, 49 (Mayo-Junio). Recuperado em 12 de junho de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=241038414001> ISSN 0034-7612
- Masson, G. (2012). As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. Seminário de Pesquisa na região Sul, 2012. Recuperado em 23 de junho de 2017 de <http://www.ufrs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>.
- Mészáros, I. (2007). O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo.
- Nozaki, H. T. (2004). Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão. 2004, 383f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- Oliveira, F. (1998). Os direitos do antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes.
- Pontes, L. (2004). Mulheres brasileiras na mídia portuguesa. cadernos pagu (23), julho-dezembro de 2004, pp.229-256. Recuperado em 30 de junho de 2017, de <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n23/n23a08>.

Quelhas, Á. (2010) O profissional de Educação Física no segmento fitness: uma análise a partir da categoria marxista de trabalho produtivo. In: Seminário do Trabalho. 7., 2010, Marília. Anais... Marília: UNESP, p. 1-20. Recuperado em 22 de junho de 2017, de https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101020/quelhas_aa_dr_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rebelo, G. (2006). "A reforma da Administração Pública Portuguesa ", O Economista, Anuário da Economia Portuguesa, 19ª edição: 2006, p. 99 - 106.

Rebelo, G. (2004). Flexibilidade e Precariedade no Trabalho. Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Rebelo, G. (2007). Flexibilidade e Diversidade Laboral em Portugal, 27 pp. ISCTE, Lisboa: Working Paper Dinâmia/ISCTE.

Sã, T. (2010). "Precariedade" e "trabalho precário": consequências sociais da precarização laboral. Recuperado em 20 de junho de 2017, de <http://configuracoes.revues>

CARACTERIZAÇÃO DE ATLETAS DE VOLEIBOL DE UM PROJETO SOCIAL EM CURITIBA

Márcio Kerkoski
Universidade Tecnológica
Federal do Paraná, Brasil
Marcella Ferreira
Alexander Hodeck
Universitat Leipzig, Alemanha

RESUMO

O objetivo do estudo foi identificar as características socioeconômicas, acompanhamento e motivação dos pais, hábitos de saúde dos pais e alguns aspectos relacionados aos treinadores, de atletas de voleibol de um projeto social na cidade de Curitiba-PR. Os dados do estudo de caso foram coletados utilizando um questionário sócio econômico do GPCE - Grupo de Pesquisa em Ciências do Esporte da UTFPR. A análise das respostas foi feita através da frequência das respostas. Foram analisados 46 indivíduos do gênero masculino, com idade média de $14,2 \pm 1,6$, mín. 11 e máx. 17. Os resultados socioeconômicos que mais chamaram a atenção quando confrontados com dados do IBGE (censo 2010) foram: 60 % se declararam brancos, resultado acima da população brasileira (47,7%), e 28,9% se declararam morenos. Dos participantes, 76% são moradores da cidade de Curitiba e 24% da região metropolitana. Em relação a religião 69% são católicos. Dos participantes 100 % estão na escola, destes 48% estudam em instituições públicas, percentual menor do que a população (70%). A média de pessoas residentes com os entrevistados é de $4 \pm 0,8$, mín. 2 e máx. 6, segundo dados do último censo, 87,2% dos domicílios era habitado por duas pessoas ou mais. Em relação ao apoio dos pais, 91,3% dos pais e 95,7% das mães apoiam o treinamento, 82,6% dos pais e 89,1% das mães acompanham as competições dos filhos. Em relação a atividade física regular 52,2% das mães e 69,6% dos pais não realizam atividade pelo menos três vezes por semana, valores maiores de sedentarismo conforme estudo de Malta et al (2009). Em relação aos treinadores que atuam com os jovens do projeto, 93,5% percebem que os treinadores são uma boa influência e 84,8% se sentem motivados pelos treinadores.

Palavras-chave: voleibol; atletas; projeto.

Introdução

A prática de atividade física é recomendada para pessoas de todas as idades devido a seus efeitos benéficos para a saúde (OMS, 2010). De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2002), cerca de 60-85% da população dos países desenvolvidos e dos países em processo de desenvolvimento possuíam estilos de vida sedentários. Segundo estudo realizado por Malta *et al.* (2009) em 2006, o sedentarismo atingiu 29,2% da população adulta brasileira, é senso comum que muitos comportamentos na idade adulta são adquiridos com os hábitos desenvolvidos nas idades mais jovens. Seabra *et al.* (2008) após revisão de 41 artigos sobre prática de atividade física conclui que a família é consensualmente considerada como o primeiro e principal agente na transmissão de comportamento e estilo de vida para os jovens.

Com o decorrer da idade a influência da família sobre os hábitos dos jovens diminui, ao mesmo tempo em que a influência dos pares costuma aumentar, uma vez que os jovens passam boa parte do tempo em ambiente escolar e neste ambiente escolar também é ressaltada a importância do professor de educação física no que diz respeito à aquisição e à manutenção dos hábitos de prática de atividade física ao longo da vida (McKENZIE *et al.*, 2000).

A prática de atividade física pela população jovem, além do apoio da família, é resultado da combinação de múltiplos fatores sociais, ambientais, econômicos e individuais (GUEDES & SILVÉRIO NETTO, 2013; SEABRA *et al.*, 2008). Dentre estes fatores, estão idade, sexo, estatuto socioeconômico, apoio dos pares e motivação. Entender um pouco mais sobre os fatores socioeconômicos pode ajudar os profissionais da área do esporte a ter outros olhares sobre os aspectos que envolvem a prática da atividade física e esportiva.

Este trabalho consistiu em identificar características socioculturais, os hábitos de saúde dos pais, acompanhamento da família na prática de esporte dos jovens e alguns aspectos sobre os treinadores, de jovens atletas de voleibol de um projeto social na cidade de Curitiba, no estado do Paraná, Região Sul do Brasil,

Objetivo

Identificar as características socioculturais, acompanhamento e motivação dos pais, hábitos de saúde dos pais e alguns aspectos relacionados aos treinadores, de atletas de voleibol de um projeto social na cidade de Curitiba-PR.

Metodologia

Os dados do estudo de caso foram coletados utilizando um questionário sócio econômico do GPCE- Grupo de Pesquisa em Ciências do Esporte da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A análise das respostas foi feita através da frequência das respostas. Foram analisados 46 indivíduos do gênero masculino do total de 55 atletas de voleibol participantes do projeto social, com idade média de $14,2 \pm 1,6$, mínimo de 11 e máximo de 17 anos.

Resultados e discussão

Características Socioculturais dos Atletas do Projeto de Voleibol

Os resultados socioeconômicos que mais chamaram a atenção quando confrontados com dados do IBGE (censo 2010) foram: 60% se declararam brancos, resultado acima da população brasileira (47,7%), porém abaixo do percentual para o Estado do Paraná (70,3%). A proporção de atletas que se declararam morenos foi de 28,9%, resultado abaixo da população brasileira (43,1% pardos), porém próxima à proporção de pessoas morenas no Paraná (25,1%). A proporção de atletas que se declaram pretos foi de 4,3%, resultado abaixo da proporção brasileira (7,6%) e acima da população do Paraná (3,2%). A Figura 1 demonstra a comparação das 3 raças mais representativas no país com o que foi declarado pelos atletas do projeto e pela população do Estado do Paraná.

Pode-se afirmar, de maneira geral, que a distribuição dos atletas do projeto de acordo com a cor/raça declarada segue a mesma tendência apresentada na população brasileira e população do Estado do Paraná.

Dos participantes, 76% são moradores da cidade de Curitiba e 24% da região metropolitana e a média de pessoas residentes com os entrevistados é de $4 \pm 0,8$, mínimo 2 e máximo 6. Segundo dados do censo de 2010, o percentual de 87,2 dos domicílios era habitado por duas pessoas ou mais.

Em relação a situação escolar, 100% dos atletas do projeto estão na escola, destes 48% estudam em instituições públicas, percentual menor do que a população brasileira (70%).

Distribuição da população de acordo com as três raças/cores mais representativas no Brasil

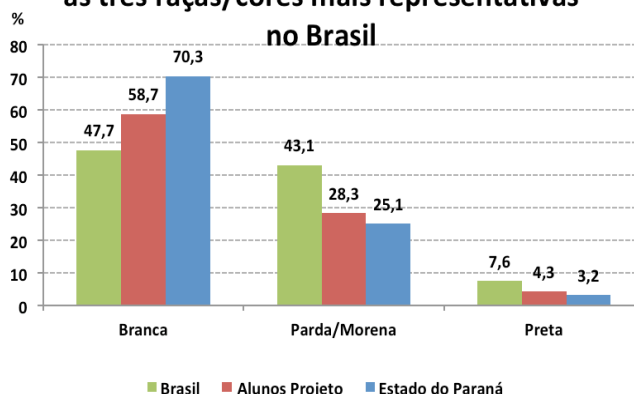


Figura 1 – Comparação entre a distribuição das três raças/cores mais representativas no Brasil com os atletas do projeto e a população do Estado do Paraná

Em relação a religião, a maioria declarou-se católica (58,7%). A religião católica é a religião predominante no Brasil com 64,6% da população, seguida pela religião Evangélica (22,2%). A Figura 2 apresenta a distribuição da população de acordo com a religião declarada, comparando-se Brasil, Região Sul do país e os atletas do projeto. O que chama atenção nos resultados é o fato de que a porcentagem de atletas do projeto que se declararam evangélicos está acima tanto da população evangélica do Brasil e da Região Sul do Brasil. Porém, de maneira geral, a distribuição dos atletas do projeto de acordo com a religião declarada segue as mesmas tendências da população brasileira e da população da Região Sul do Brasil.

Distribuição da População de acordo com a Religião declarada

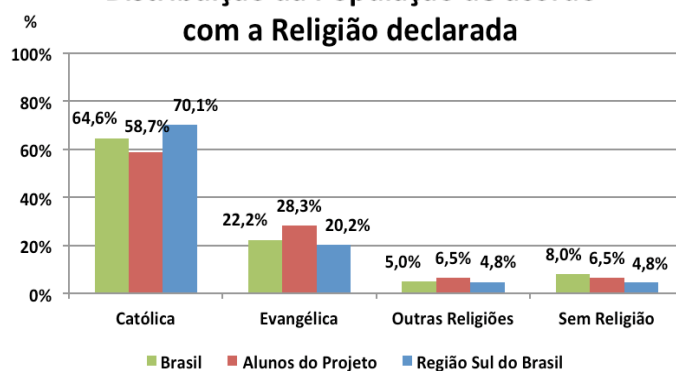


Figura 2 – Distribuição da população de acordo com a religião declarada. Comparação entre Brasil, Região Sul do país e atletas do projeto

Análises sobre o comportamento dos pais e motivação para a prática de atividade física pelos pais e treinadores

De acordo com os resultados, 30,4% das mães e 45,7% dos pais praticam atividade física regular (ao menos três vezes por semana), valores maiores do que os apontados por Mielke *et al.* (2015) como resultados da Pesquisa Nacional de Saúde em 2013, onde na Região Sul do Brasil 18,3% das mulheres e 25,8% dos homens adultos realizam atividade física no lazer. Considerando os 92 pais e mães, 38% praticam atividade física regular, número também maior do que o observado por Malta *et al.* (2009) que aponta que 14,9% da população adulta brasileira pratica atividade física suficiente nas horas de lazer. Os números encontrados na pesquisa em relação aos pais que não praticam atividade física regular (52,2% dos pais, 69,6% das mães e média de 60,9%) condizem com a referência da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) de que 60-85% da população dos países desenvolvidos e em processo de desenvolvimento tenham estilos de vida

sedentários, e com estudo realizado por Olbrich *et al.* (2009) que aponta nível de inatividade de 59,9% dentre 9867 atletas, docentes e funcionários da UNESP. O sedentarismo é um problema de saúde pública uma vez que o estilo de vida sedentário está associado direta ou indiretamente às causas e/ou agravamento de doenças crônicas não transmissíveis (OLBRICH *et al.*, 2009).

Quanto ao sexo, os números de inatividade física encontrados (52,2% dos pais, 69,6% das mães) condizem com outros estudos brasileiros que apontam níveis maiores de inatividade física entre indivíduos do sexo feminino (MIELKE *et al.*, 2015; SALLES-COSTA *et al.*, 2003; MATSUDO *et al.*, 2002; HALLAL *et al.*, 2003).

A Organização Mundial da Saúde estima que cerca de 22% das doenças cardíacas, 10 a 16% dos casos de diabetes tipo 2, câncer de reto, cólon e mama poderiam ser evitados com a prática de atividade física (OMS, 2002). A mudança de hábitos da população de um estilo sedentário para um estilo de vida ativo ganha ainda mais importância por saber-se da influência dos hábitos familiares no comportamento dos jovens.

Pesquisas apontam a existência de estreita associação entre as atividades desenvolvidas pelos pais e a dos filhos, em que filhos de pais ativos têm maior propensão a também serem ativos (LOCH *et al.*, 2015; ROSSOW & RISE, 1994). Porém neste trabalho foi verificada associação inversa entre a prática de atividade física pelos pais e a média de anos que os atletas participam do projeto de voleibol, conforme demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 – Relação entre prática de atividade física dos pais e filhos

Prática de Atividade Física pelos Pais	Média de anos que os filhos participam do projeto
Ambos praticam	1,86
Pai ou Mãe pratica	2,62
Nenhum pratica	3,28

Vale ressaltar, porém, que no questionário os atletas apontaram há quanto tempo participam do projeto de voleibol, e não há quanto tempo praticam atividade física em geral. Assim, é possível que o resultado seja diferente caso seja analisado o período em que os filhos praticam atividade física em geral e não somente no projeto social de voleibol.

Dentre os pais ativos na prática de atividade física 19% consomem bebida alcoólica frequentemente e 5% fumam frequentemente. Já entre os pais não ativos na prática de atividade física, 33% consomem bebida alcoólica e 13% fumam. No que diz respeito às mães, entre as que praticam atividade física os níveis de consumo de álcool e cigarro são respectivamente 14% e 7%, e entre as que não são ativas na prática de atividade física os níveis de consumo são 16% e 9%, respectivamente. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Relação entre prática de atividade física e consumo de álcool e tabaco entre os pais dos atletas do projeto de voleibol

	PAIS		MÃES	
	Praticam Atv Fis.	Não praticam Atv. Fis	Praticam Atv Fis.	Não praticam Atv. Fis
Consumo de álcool	19%	33%	14%	16%
Tabagismo	5%	13%	7%	9%

Nota-se que para os pais, a incidência de consumo de álcool e/ou tabaco entre os não-ativos em relação aos que praticam atividade física é consideravelmente maior. No caso das mães não ativas, o consumo de álcool e tabaco é apenas ligeiramente maior do que os níveis observados entre as mães ativas. Olbrich *et al.* (2009) em sua pesquisa também observaram valores mais altos de tabagismo entre pessoas com estilo de vida sedentário (14,6%) em comparação à pessoas com estilo de vida ativos (11,7%).

Diversas pesquisas apontam que a prática de atividade física é maior entre aqueles com maior grau de instrução (MIELKE *et al.*, 2015; MALTA *et al.*, 2009 SALLES-COSTA *et al.*, 2003). Para esta análise pais e mães foram divididos em dois grupos: aqueles que possuem graus de instrução equivalente ou superior à graduação e aqueles com graus de instrução inferior à graduação. Os resultados são apresentados na Tabela 3.

Nota-se que, em valores relativos, a prática de atividade física entre os pais dos atletas do projeto é ligeiramente maior entre aqueles com nível de instrução igual ou superior à graduação, enquanto que a prática de atividade física é maior entre as mães com nível de instrução inferior à graduação. Os resultados observados não seguem a tendência de que um nível maior de instrução está relacionado a maior prática de atividade física. Na pesquisa de Olbrich *et al.* (2009), os autores também não observaram associação direta entre alto grau de instrução e prática de atividade física.

Tabela 3 – Relação entre nível de instrução dos pais dos atletas participantes do projeto de voleibol e prática de atividade física

	Nível de Instrução	Nº de indivíduos	Praticam Atividade Física	
			Nº Absoluto	Nº Relativo
Pais	Graduação ou superior	12	5	42%
	Inferior à graduação	14	5	36%
Mães	Graduação ou superior	18	5	28%
	Inferior à graduação	14	7	50%

Silva & Fleith (2010) em sua pesquisa sobre as práticas parentais relacionadas ao desenvolvimento de talento no esporte, avaliando o grau de importância que 225 atletas adultos de diversas modalidades esportivas participantes de competições de nível nacional há no mínimo 2 anos, atribuíram a diversos fatores relacionado às práticas parentais que provavelmente influenciaram em suas decisões de continuidade à prática esportiva, concluem que para o fator denominado “Envolvimento da Família com a Prática Esportiva do Filho” o item que apresentou maior carga foi “Meus pais compareciam às minhas competições”, indicando que o apoio e participação dos pais têm grande influência na prática de atividade física do filho. As Tabelas 4 e 5 apresentam os resultados em relação ao apoio dos pais.

Tabela 4 – Apoio dos pais em relação ao treinamento esportivo dos filhos

	Apoiam o Treinamento Esportivo
Pais	91,3%
Mães	95,7%

Tabela 5 – Comportamento dos pais em relação à prática esportiva dos filhos

Situação	Indivíduo	%
Acompanha Treinamento	Pai	60,9%
	Mãe	60,9%
Acompanha Competições	Pai	82,6%
	Mãe	89,1%

Nota-se que um grande percentual dos pais apoia e acompanha os treinamentos e competições dos filhos envolvidos no projeto social de voleibol. Mostram-se interessantes os resultados da comparação entre o apoio dos pais dos atletas que estão há mais tempo participando do projeto em relação àqueles que participam a menos tempo do projeto. A média de anos em que os atletas do projeto participam da atividade foi de 2,95 anos, sendo o menor valor 0 anos e o maior 8 anos. Para esta análise os atletas do projeto foram divididos em dois grupos: àqueles que participam do projeto há 4 anos ou mais, e aqueles que participam do projeto há menos de 4 anos. Os resultados são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 – Comparação entre comportamento dos pais com filhos há 4 anos ou mais no projeto e há menos de 4 anos no projeto

Indivíduo	Situação	Filhos no Projeto há 4 anos ou mais (n=17)	Filhos no Projeto há menos de 4 anos (n=29)
Pai	Apoia o Treinamento	100%	86%
	Acompanha Treinamento	88%	79%
	Acompanha Competição	65%	59%
Mãe	Apoia o Treinamento	100%	93%
	Acompanha Treinamento	88%	90%
	Acompanha Competição	65%	59%
Ambos	Apoia o Treinamento	100%	79%
	Acompanha Treinamento	82%	76%
	Acompanha Competição	65%	41%

Nota-se que com exceção do acompanhamento dos treinos pela mãe, que foi ligeiramente menor entre as crianças que estão no projeto há 4 anos ou mais, todas as outras situações apresentaram valores maiores, o que pode representar a influência do apoio dos pais para a permanência dos filhos na prática de atividades esportivas. Com o passar da idade, a influência da família na prática de atividade tende a diminuir e ocorre

aumento da influência dos pares (SEABRA *et al.*, 2008) e do professor de educação física (McKENZIE *et al.*, 2000). No questionário aplicado no projeto de vôlei, 93,5% dos atletas consideram os treinadores como uma boa influência e 84,8% se sentem motivados pelos treinadores.

Conclusão

As principais características socioculturais do grupo de atletas que participam do projeto social de voleibol são: A distribuição dos atletas do projeto de acordo com a cor/raça declarada segue a mesma tendência apresentada na população brasileira e população do Estado do Paraná, 76% são moradores da cidade de Curitiba, a média de pessoas residentes com os entrevistados é de $4 \pm 0,8$, 100% dos atletas do projeto estão na escola, 48% estudam em instituições públicas, percentual menor do que a população brasileira (70%). Em relação a religião, a maioria declarou-se católica (58,7%).

Em relação ao acompanhamento, motivação e hábitos de saúde dos pais foi observado, 30,4% das mães e 45,7% dos pais praticam atividade física regular (ao menos três vezes por semana), valores maiores do que os apontados por Mielke *et al.* (2015) para a Região Sul do Brasil. Os números dos pais que não praticam atividade física regular (52,2% dos pais, 69,6% das mães e média de 60,9%) condizem com a referência da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2002) de que 60-85% da população dos países desenvolvidos e em processo de desenvolvimento tenham estilos de vida sedentários. Em relação a associação entre as atividades desenvolvidas pelos pais e a dos filhos, foi verificada associação inversa entre a prática de atividade física. A incidência de consumo de álcool e/ou tabaco entre os não-ativos em relação aos que praticam atividade física é consideravelmente maior. A prática de atividade física entre os pais dos atletas do projeto é ligeiramente maior entre aqueles com nível de instrução igual ou superior à graduação, enquanto que a prática de atividade física é maior entre as mães com nível de instrução inferior à graduação. Os resultados observados não seguem a tendência de que um nível maior de instrução está relacionado a maior prática de atividade física. Notou-se que um grande percentual dos pais apoia e acompanha os treinamentos e competições dos filhos envolvidos no projeto social de voleibol.

Finalmente em relação aos comportamentos do treinador, 93,5% dos atletas consideram os treinadores como uma boa influência e 84,8% se sentem motivados pelos treinadores.

Referências

- Guedes, D. P. & Silvério Netto, J. E. (2013), Motivos para a prática de esportes em atletas jovens e fatores associados, Ver. Educ. Fis/UEM, v.24, n.1, p.21-31, 1 trim.2
- Hallal, P. C., Victoria, C. G., Wells, J. C. K. & Lima, R. C. (2003). Physical Inactivity: Prevalence and Associated Variables in Brazilian Adults, Med. Sci. Sports Exerc., Vol.35, No.11, pp. 1894-1900.
- IBGE. (2011). Censo Demográfico 2010: Características da população e dos domicílios: resultados do universo, Rio de Janeiro
- IBGE. (2012). Censo Demográfico 2010: Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência, Rio de Janeiro
- Loch, M. R., Porpetta, R. H. & Brunetto, B. C. (2015). Relação entre a prática de atividade física no lazer dos pais e a dos filhos, Ver. Bras. Ciênc. Esporte, 37(1):29-34.
- Malta, D. C., Moura, E. C., Miranda de Castro, A., Cruz, D. K. A., Neto, O. L. de M., & Monteiro, C. A. (2009). Padrão de atividade física em adultos brasileiros: resultados de um inquérito por entrevistas telefônicas, 2006, Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, 18(1):7-16, jan-mar.
- Matsudo, S. M., Matsudo, V. R., Araújo, T., Andrade, D., Andrade, E., Oliveira, L., & Braggion, G. (2002). Nível de atividade física da população do Estado de São Paulo: análise de acordo com o gênero, idade, nível socioeconômico, distribuição geográfica e de conhecimento, Rev. Bras. Ciênc. e Mov., Brasília, v.10, n.4, p.41-50, outubro 2002.
- McKenzie T.L., Marshall S.J., Sallis J.F., & CONWAY, T.L. (2000). Student activity levels, lesson context, and teacher behavior during middle school physical education, Res Q Exerc Sport, 71:249-59.
- Mielke, G. I., Malta, D. C., Rodrigues De Sá, G. B. A., Reis, R. S., Hallal, P. C. (2015). Diferenças regionais e fatores associados à prática de atividade física no lazer no Brasil: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde – 2013, Ver. Bras. Epidemiol, 18 Suppl 2:158-169; Dez 2015.
- Olbrich, S. R. L. R., Nitsche, M. J. T., Mori, N. L. R. & Olbrich Neto, J. (2009). Sedentarismo: prevalência e associação de fatores de risco cardiovascular, Ver. Ciênc. Ext. v.5, n.2, p.30-41.
- Rossow, I. & Rise, J. (1994) *Concordance of parental and adolescent health behaviors*, Soc. Sci Med. Vol.38, No.9, pp. 1299-1305.
- Salles-Costa, R. Heilborn, M. L., Werneck, G. L., Faerstein, E. & Lopes, C. S. (2003). Gênero e prática de atividade física de lazer, Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 19 (Sup.2): S325-S333.
- Seabra, A. F., Mendonça, D. M., Thomis, M. A., Anjos, L. A. & Maia, J. A. (2008). Determinantes biológicos e sócio-culturais associados à prática de atividade física de adolescentes, Caderno de Saúde Pública do Rio de Janeiro, 24 (4): 721-736, abr, 2008.
- Silva, P. V. C. & Fleith, D. de S. (2010). Fatores Familiares associados ao desenvolvimento do talento no esporte, Revista Brasileira de Psicologia do Esporte, São Paulo, v.3, nº4, janeiro/junho 2010.
- World Health Organization – Organização Mundial da Saúde (2002). The World Health Report: reducing risks, promoting healthy life. Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization – Organização Mundial de Saúde (2010), Global recommendations on physical activity for health, Geneva: World Health Organization.

DESPORTO, LAZER E TURISMO DE AR LIVRE

DEPORTES DE AVENTURA Y RIESGO EN EL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL, UNA EXPERIENCIA LLEVADA A CABO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Alba Jiménez
José Alguacil
María Isabel Castellón
Universidad de Granada,
Granada, España

RESUMO

Pinos (1997) define las actividades de Educación Física al aire libre como “un conjunto de conocimientos habilidades, destrezas, técnicas y recursos que permite desenvolverse y practicar actividades físico-lúdico-deportivas en la naturaleza con seguridad y con el máximo respeto a su conservación; disfrutando, compartiendo y educándose en ellas”. Siempre buscando el crecimiento del individuo, tanto a nivel personal como colectivo; provocando enormes sensaciones debido al incremento de unos niveles de sustancias, como la adrenalina o ciertos neurotransmisores que hacen que algunas personas puedan medirse a sí mismo el grado de superación propio ante el miedo que produce situaciones extremas. A lo largo de esta comunicación, se pretende recalcar la importancia que pueden tener para el alumnado de Educación Social las diferentes actividades multi-aventura al aire libre en entornos naturales y no exentas de cierto riesgo que se proponen. Algunas de las opciones que se presentan, se hacen siendo conscientes de la peligrosidad y la dificultad que puede entrañar su realización, ya que es de esta concepción de la que deriva su nombre “deportes de riesgo”.

Se realizará, por tanto, un recorrido teórico por los términos y factores fundamentales a tener en cuenta a la hora de realizar este tipo de actividades y su programación tanto dentro como fuera del aula. Nos centraremos en este caso, en las actividades realizadas al aire libre, es decir, nos introduciremos en actividades tan diversas como la escalada, el torrentismo o barranquismo, el paintball, el kayak, el rappel, el canyoning, el puenting y el trekking. Actividades que suponen una gran carga motivacional para los propios alumnos y refuerzan la cohesión entre los compañeros participantes, haciéndolos más receptivos y mejorando el clima de trabajo en grupo.

Palabras-clave: educación social; deportes de aventura; riesgo; naturaleza.

Introducción

En muchos lugares, a veces, no demasiado lejanos, se pueden encontrar diversidad de espacios que nos acercan a un entorno natural, donde se pueden realizar todo tipo de deportes como, por ejemplo, el puenting, el Kayak o el senderismo, entre otros, rodeados siempre, de un contexto excepcional, pudiendo vivir experiencias únicas e irrepetibles, como las que presentamos aquí y experimentamos de forma intensa junto a los alumnos y alumnados de 3ª del Grado en Educación Social de la Universidad de Granada.

La naturaleza, por tanto, puede convertirse en el medio idóneo para el desarrollo de actividades que fomenten todo tipo de habilidades, capacidades, técnicas y recursos. Cualquier actividad que se realice en este entorno debe de respetar las normas de seguridad que se exigen para evitar posibles peligros; una simbiosis perfecta entre naturaleza, diversión, respeto y educación en el medio y hacia el medio.

El origen de esta experiencia se encuentra en la propuesta del profesor de Actividades físico-deportivas, de ocio y tiempo libre en el medio natural, Diego Collado, para dar respuesta a las inquietudes mostradas por el alumnado relativas a formas de cohesionar grupos en entornos naturales y rurales. Esta propuesta, tuvo una gran acogida gracias, además de a la determinación del profesorado y el alumnado a la hora de llevarla a cabo, a la fortuna de poder contar con numerosas empresas dedicadas a las actividades multiaventura centradas en el deporte en la naturaleza, lo que en la asignatura se utilizó como herramienta educativa y de cohesión grupal.

En las últimas décadas se ha demostrado tanto en la educación formal, como en la no formal, el aprovechamiento e importancia de las salidas al aire libre, ya que nos permiten un disfrute de un ambiente alejado de lo urbano, acompañado de parajes naturales exuberantes, importancia que han recogido autores como Taylor, Sallis y Needle (en Cantón, 2001), como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Beneficios psicológicos del ejercicio (Fuente: Cantón, E. (2001)).

<i>Beneficios psicológicos del ejercicio (Taylor, Sallis y Needle, 1985)</i>	
AUMENTA	DISMINUYE
Resultados académicos.	Absentismo laboral.
Rendimiento laboral.	Abuso de alcohol.
Asertividad.	Cólera.
Confianza.	Ansiedad.
Estabilidad emocional.	Confusión.
Independencia.	Depresión.
Funcionamiento intelectual.	Dismenorrea.
Locus de control interno.	Dolor de cabeza.
Memoria.	Fobias.
Percepción.	Respuestas de estrés.
Popularidad.	Tensión.
Autocontrol.	Conductas Tipo A.
Satisfacción sexual.	Errores en el trabajo.
Bienestar.	

Los posibles efectos terapéuticos que no ofrecen son cada vez más afianzados y necesarios, tanto a nivel físico como psíquico. Además, al desarrollar las actividades con distintos grupos de personas, se tuvo en cuenta el fomento del trabajo en equipo; desarrollando la cooperación, valores, retos, miedos, empoderamiento, superación ante la adversidad, compromiso personal, etc. y, adicionalmente, se trabajó sobre la base de algo fundamental en la educación, la alegría.

Desde una perspectiva histórica, fue a comienzos del año 1900, cuando una mente privilegiada y visionaria, en busca de fomentar la naturaleza junto con el trabajo en equipo y el respeto hacia ella, montó el primer campo de vida al aire libre para los muchachos y muchachas obteniendo un resultado exitoso e inesperado, siendo esta experiencia única e innovadora que significó el origen del movimiento Scouts, fundado por Baden Powell, cuyas actividades fueron rápidamente un referente a nivel mundial. Creando grupos de scouts en la mayoría de países del mundo, imitando su filosofía y su compromiso a lo largo de la historia.

En nuestro caso, sin llegar a formar un grupo Scout, lo cual nos llevaría bastante tiempo un mayor nivel de compromiso y dedicación por parte del alumnado, llegamos a disfrutar de todas sus bondades durante todo un fin de semana y en sesiones previas.

En nuestro país dentro del campo de la educación, será la Institución Libre de Enseñanza quién dé el primer impulso a este prototipo de actividades. Consecutivamente, dado el éxito obtenido, fue la Delegación Nacional del Frente de Juventudes la que ocupó su diseño y organización.

Actualmente hay un abanico muy amplio de entidades muy extensas, tanto privadas como públicas, dedicándose de una manera sumamente profesional a este ámbito, tanto en la educación no formal como en la formal. En nuestro caso unimos ambas comunidades educativas: La asignatura anteriormente referida, impartida como optativa en el Grado de Educación Social de la Universidad de Granada y varias empresas

dedicadas a la educación no formal, especializadas en los deportes de riesgo y multiaventura en entornos naturales, de la provincia de Granada.

Bravo (1998), en referencia al concepto de actividad en el medio natural, lo propone como aquellas actividades que promueven y estimulan la vida en la naturaleza. Aportando un concepto más amplio, del que nuestro grupo nos hemos sentido partícipes.

Reconocemos, por tanto, que las Actividades Multiaventura, son competencias para promocionar actividades motrices en contacto con la naturaleza, pero sin obviar que estas son promovidas desde un punto de vista educativo, siempre con el horizonte de educación presente, por lo que nunca perdimos su sentido y visión crítica, y a la vez reflexiva, desde la perspectiva profesional y personal de la actividad.

Desde este punto de vista, surge la fusión en el sentido educativo más estricto entre la Educación ambiental, Educación física y Educación en Ocio, todo englobado dentro de las actividades de la multiaventura, a la que nosotros le sumamos la aportación desde una perspectiva de la Educación Social.

Es ejemplo claro de este tipo de actividades las promocionadas para los alumnos y alumnas que decidimos practicar una ruta de senderismo en montaña, y multitud de tareas lúdico, recreativas con un marcado matiz educativo, derivadas de esta troncal, todas realizadas a pie, interrelacionando el medio natural, el territorio, el paisaje y el paisaje y la cohesión social sobre varios modelos distintos.

En cuanto a las posibilidades curriculares de este tipo de actividades dentro de la Educación Social son numerosas; entre lo que destacamos que los jóvenes de todas las edades, tanto chicos como chicas, entiendan y creen una relación, entre hechos y conocimientos con el entorno natural, personal y el social. Pudiendo contribuir a la defensa del medio ambiente.

Es necesario fomentar con este objetivo la concienciación de la problemática ambiental y social por medio del ocio y la aventura en el medio ambiente tal y como hemos pretendido con esta actividad. Así, nuestros objetivos han sido:

- Garantizar que, tanto el profesorado como los alumnos y alumnas, podamos disfrutar y divertirnos en el entorno.
- Conocer y valorar diferentes actividades físicas actuando en la conservación y la mejora del entorno en el cual se desarrollan.
- Desarrollar valores individuales y sociales utilizando el entorno natural como medio básico en las relaciones inter e intrapersonales.

Son válidos tanto el entorno cercano, como los más alejados, como la naturaleza próxima o real, siempre teniendo presente y recordando que las acciones motrices deben preservar esas realidades antes mencionadas.

Metodología

Planificación de la experiencia en el aula, la organización previa de la salida multiaventura.

Desde la interdisciplinariedad, haciendo alusión a Bravo Berrocal (1998), la realización de actividades interrelacionadas en la naturaleza, tanto científico-culturales como recreativas, provocan en los niños y niñas motivos de satisfacción. Tales actividades deben partir de sus propios intereses y practicarlas en un ámbito que convenga a sus posibilidades de acción. Son muchas las áreas que pueden coparticipar en ese ámbito y desarrollar tales acciones desde una dinámica integradora y globalizadora. Queda justificada la enorme riqueza de nuestra actividad de cara a la interdisciplinariedad donde hemos desarrollado numerosas posibilidades de organización:

- Dentro del centro educativo/universitario: En estas sesiones se llevó a cabo un tratamiento teórico del conocimiento de diversas técnicas relacionadas con la orientación, bicicletas, escalada, senderismo, barranquismo, etc. siendo estas la base de la futura aplicación y transferencias a las que realizamos en el entorno natural, en busca de sensaciones y vivencias prácticas posteriores. Así como una planificación previa consensuada de la organización y temporalización de las distintas actividades multiaventura realizadas en el medio.
- En el entorno cercano: Los entornos cercanos, los cuales permiten evaluar la posibilidad del desarrollo de las actividades que serán llevadas a cabo en el futuro, son conocidos por la mayoría del alumnado y conllevan un desplazamiento leve y en horarios lectivos (Instalaciones deportivas de la universidad y espacios naturales y bosque y parques del entorno inmediato) para mejorar conocimientos y técnicas con el objeto de aproximarnos a la práctica posterior, ello dentro de un radio próximo. Esto nos generó un amplio desarrollo a nivel grupal, físico, de ocio y educativo, integrando actividades organizadas dentro de las diversas áreas curriculares de la Educación Social.
- Actividades multiaventura en el entorno lejano: Entendidas como tales, todas aquellas actividades, desarrolladas lógicamente fuera del centro universitario y del entorno cercano, como los desplazamientos de todo tipo: orientación, técnica de montaña, torrentismo, barranquismo,

canotaje, trekking, montañismo, rastreo, marcha, etc. Adaptación al medio natural o pertenencia a él; acampada, construcción de chozas, hornos y acciones como pasar la noche al raso, etc. En definitiva, se desarrollaron todas aquellas actividades planificadas y desarrolladas de forma teóricas en las sesiones previas llevadas a cabo en el centro universitario y el entorno cercano del mismo.

Descripción de actividades multi-aventura en el medio natural que se plantearon y desarrollaron en la salida.

A lo largo del fin de semana en el que se llevó a cabo la salida multiaventura, en distintos puntos de La Alpujarra Granadina, fueron diversos tipos de actividades y técnicas las que se pusieron en práctica. Organizadas por tipo de actividad, a lo largo del fin de semana se desarrollaron:

- Acampada: Se podría destacar como la más clásica dentro de las actividades en la naturaleza. Los diferentes grupos que se organizaron a lo largo de la salida llevaron a cabo, dentro de ésta, todas las modalidades:
 - Acampada nocturna. En ella utilizamos todos los recursos y medios que la naturaleza nos ofrece, sin crear ningún tipo de prejuicio ni transformación sobre está, para pasar la noche.
 - Acampada de fortuna. En este tipo de acampada, utilizamos todo aquello que la naturaleza nos ofrece en su entorno. En este caso, sí adaptándonos y transformando el medio para darnos cobijo, siempre sin perjudicar el entorno en nuestro beneficio.
 - Acampada ordinaria. En este tipo de acampada no dañamos en absoluto el medio ya que los grupos llevamos útiles y pertrechos para nuestro cobijo, como saco y tienda de campaña.
- Circuito de Orientación: En este circuito se fomentan tanto las técnicas de orientación individual como grupal. Dentro de la extensa variedad de estas técnicas que se desarrollaron, resaltaremos, por enumerar las más importantes:
 - Actividades de orientación con pistas y pruebas. Utilizando éstas para orientarse para llegar, por grupos, a un punto de encuentro común en el que se termina el recorrido fijado y no conocido con anterioridad a la actividad.
 - Actividades de orientación y topografía, con ayuda de brújula y plano. Para el desarrollo de estas actividades se cuenta con distintas herramientas que permiten a los grupos situarse espacialmente en el plano para seguir un recorrido marcado en el mismo, ayudándose de herramientas topográficas como la brújula.
- Escalada: Actividad llevada a cabo en entornos tanto naturales, como simulados, comprenden distintos niveles de complejidad y riesgos, dependientes, en entornos naturales, de la orografía de la zona en la que se desarrolle.
 - En la naturaleza: Se realizaron con movimientos exactos siempre aprovechando los pequeños rasgos que nos ofrece la pared. Esto conlleva, un alto riesgo a la hora de practicar este deporte, lo cual nos obligaba a ir bien equipados, con todo el material necesario y un soporte vital, es obvio, por tanto, decir que lo practicamos acompañados de personal cualificado, siempre minimizando el nivel de riesgo, gracias a la adecuación, además del personal acompañante, del material y herramientas necesarias para el desarrollo de la actividad.
 - Rocódromo: Es la primera experiencia con esta disciplina de escalada, practicada de forma previa en un colegio cercano que dispone de esta instalación, necesita de un menor nivel de resistencia y exigencia técnica, lo que permite evaluar nuestros límites antes de enfrentarnos a la escalada en un entorno natural.
- Puénting: Consistente en un salto al vacío, sujeto, bien por los tobillos, o por un arnés sujeto a la cintura, por unas cuerdas de escalada. Saltamos desde el Puente de Tablate, mostrado en la Figura 1, situado en el término municipal de Lanjarón, quedando suspendidos como un péndulo al arrojarnos al vacío, a una altura mínima de 50 metros.



Figura 1. Fotografía del Puente de Tablete. Fuente: Camacho, J (2008)

- Barranquismo: Ataviados con un traje de neopreno, consiste en ir bajando por el curso del río Verde entrando en contacto con toda la ribera o valle en V de este cañón de nuestra provincia. Entrando en contacto con la flora y la fauna de éste y sobre todo afrontando retos personales al enfrentarnos a saltos de agua, piedras, pozas, rafting...etc. Este deporte crea unas sensaciones excitantes y cargadas de adrenalina, por diferentes variantes, una por la proximidad o lejanía del suelo o agua en el salto, otra la velocidad que se adquiere, y la más importante la sensación del salto al vacío que se experimenta.
- Canotaje o Piragüismo: Deporte acuático que practicamos con una embarcación ligera de plástico o fibra de vidrio individual o por parejas propulsados con una pala, con sensaciones de deslizamiento sobre el agua del mar increíbles.

Resultados

Los resultados derivados de la puesta en marcha de la actividad pueden orientarse desde tres perspectivas distintas:

- Desde la visión de grupo: El desarrollo de la actividad, ha mejorado la cohesión del grupo que ha desarrollado la actividad, así como la comunicación intergrupal y la visión compartida de las problemáticas y dificultades a las que se ha enfrentado el grupo, reforzando así los lazos de unión entre las distintas personas que lo conforman y limando las asperezas existentes antes del desarrollo de las sesiones multiaventura.
- Desde la perspectiva individual: El alumnado, de forma individual, también ha salido reforzado de las actividades propuestas dentro de este marco de deportes de riesgo y multiaventura, ya que ha mejorado la confianza en sí mismos, su capacidad de superación y las habilidades sociales de cada uno de los alumnos participantes.
- Desde el contacto con el medio: Son muchos los impactos que podemos realizar en la práctica de este deporte, y que fuimos teniendo la diligencia de evitar como: daños sobre el paisaje, compactación del suelo, daño a la fauna, daños a la cubierta vegetal, vertido de basura, contaminación de acuíferos, ruido excesivo etc.... lo que nos ha permitido concienciar al alumnado de la importancia que tiene el cuidado y la conservación del medio natural, para el desarrollo del ser humano.

Conclusiones

Las actividades multiaventura, y las diferentes modalidades que hemos practicado en el medio natural, tiene una gran importancia por múltiples razones.

Dentro de esas razones, es su integración en la educación formal lo que nos lleva a abrir las puertas de los centros universitarios a este mundo natural con lo que ello supone.

Supone, entre otras cosas, otra forma de ver y ejecutar las actividades físicas en una propuesta global e integradora en el medio natural, como punto de unión y en búsqueda de los objetivos de las variadas áreas curriculares, como es el caso de la que nos ocupa de la Educación Social.

Genera también trabajo, inclusión, y cooperación en equipo, lo que crea grandes posibilidades de actuación que aportan al individuo un complemento en el desarrollo integral de la persona, sumando y contribuyendo no solo a favorecer la salud física, sino también la psíquica. Todo ello, en una dirección atractiva para el alumnado con un componente lúdico, el cual hace más atractivo aún, todo ello encuadrado en el marco inigualable de la naturaleza cercana al propio alumnado.

Referencias

- Aparicio, M. (2007). *Aire libre, un medio educativo: Pedagogía, técnicas y experiencias (Escuela de Animación)*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Bravo Berrocal, R. y Romero Ramos, O. (1998). *Actividades Educativo-Complementarias en la Naturaleza: Juegos utilitarios de aplicación a la Educación Física*. Málaga, España: Editorial Aljibe.
- Andrés, J. A.; Casas, D. y Del Castillo, M. (1996). La escalada como habilidad motriz básica: de la trepa a la escalada. *Revista Española de Educación Física*, (3:2), 14-20. Madrid.
- Camacho, J. (2008). Imagen: Puente de Tablate. Recuperado en: https://www.flickr.com/photos/joaquin_camacho/4502556398
- Chirivella, E. (2001). Deporte, salud, bienestar y calidad de vida. *Cuadernos de Psicología del Deporte* (1:1), 28-38.
- Collado, D. (2015). *La feria del juego. Una experiencia educativa para la vida*. Granada, España: Editorial Fleming.
- López Pastor, V. M. y López Pastor, E. (1996). Las actividades físicas en la naturaleza como instrumento de reflexión y educación ambiental en Educación Secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (3:3), 4-9.
- Pinos, M. (1997). *Actividades Físico-Deportivas en la Naturaleza*. Madrid, España: Editorial Gymnos.
- Pinos, M. (1997). *Guía práctica de la Iniciación a los Deportes en la Naturaleza*. Madrid, España: Editorial Gymnos.
- Pinos, M. (2001). *Juegos de Aventura*. Barcelona, España: Editorial Paidotribo.
- Torres, J. (1999). *La Actividad Física para el ocio y el tiempo libre*. Granada, España: Proyecto Sur.

AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM ESPORTE E LAZER DA REDE CEDES/RN/BRASIL: ASPECTOS DA CARTOGRAFIA

Bertulino Souza

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Brasil

Ângelo Magalhães

Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA, Brasil

Wagner Silva

Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN, Brasil

Allyson Araujo

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Brasil

RESUMO

A presente reflexão visa discutir, a partir da questão da avaliação, as Políticas Públicas em Esporte e Lazer tal como cartografadas pela pesquisa empreendida pelo Centro de Desenvolvimento de Pesquisa em Políticas de Esporte e de Lazer da Rede Cedes do Rio Grande do Norte. Nela, a cartografia assumiu posição de relevo na medida em que, somado a outros quesitos, considerou tal exercício como "possibilidade de resposta a histórica negligência dada ao Esporte e Lazer no Brasil", conforme nos orienta Stephanou, Muller e Carvalho (2003), ou seja, investe-se na crença de que "projetos sociais nascem do desejo de mudar uma realidade... são pontes entre o desejo e a realidade. São ações estruturantes e intencionais, de um grupo ou organização social, que partem da reflexão e do diagnóstico sobre determinada problemática e buscam contribuir, em alguma medida, para outro mundo possível". Do ponto de vista metodológico, a recolha de dados constituída por questionário semi-estruturado, foi realizada em 56 municípios e aplicada exclusivamente com gestores públicos a partir de uma amostra, abrangendo todas as regiões do estado. As questões versaram sobre as seguintes dimensões: Legislação Municipal do Esporte e Lazer; Espaços Públicos para o Esporte e Lazer; Políticas Públicas de Esporte e lazer (programas, projetos e eventos); Avaliação das Políticas Públicas em esporte e o Lazer; Controle Social das Políticas Públicas de Esporte e Lazer e Recursos Humanos e indagaram: a existência de ações de políticas com avaliação e monitoramento; tempo de execução e duração das políticas; natureza da avaliação e formas de monitoramento; objetivo da análise na avaliação e instrumentos; entre outros. Resultados apontaram para: a necessidade de redimensionamento das demandas de forma a haver correspondência entre as políticas e suas metas; orientação aos gestores da importância da avaliação e monitoramento das ações e reavaliação das concepções que movem as referidas políticas públicas no Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: avaliação; políticas públicas; cartografia; rede cedes.

Introdução

A pesquisa versando sobre as Políticas Públicas em Esporte e Lazer foi uma ação empreendida em praticamente todos os estados Brasileiros e no Distrito Federal, na transição dos anos 2015-2016, com o propósito de mapear a existência, estrutura funcionamento e perspectivas do Esporte e lazer no plano nacional.

Esta ação em Rede Nacional, financiada pelo Ministério dos Esportes, e gerida através de edital público por diversos Grupos de Pesquisa, consolidou-se por algumas variações nas atividades. No Rio Grande do Norte, 04 instituições de Ensino (UERN, UFRSA; IFRN e UFRN) e 08 Grupos de Pesquisa ligados à estas Instituições de Ensino Superior - IES fizeram parte de um conjunto de 03 (três) metas, a saber: a pesquisa, a constituição de um Centro de Memória (em andamento) e a capacitação de gestores (a ser realizada).

A esse primeiro movimento da pesquisa, denominou-se de cartografia e ela foi idealizada com base em um instrumento de coleta de dados que abordou 08 aspectos (dimensões) a serem analisados. Para o presente recorte, discutiremos essencialmente a dimensão avaliação.

A recolha foi um momento riquíssimo e envolveu basicamente todos os pesquisadores da REDE CEDES RN e revelou preliminarmente por parte dos gestores, um expressivo desconhecimento sobre o que é avaliar e o que a avaliação implicava para o processo.

Entendemos que a ausência do conceito de avaliação e da concepção do eu é a avaliação reflete uma fratura, na medida em que essa lacuna implicará na percepção do que esta ação representa para a sociedade. Diante disso, Liberato et al (2009) apud Rolnik (2003) indica, como nos ensina Raquel Rolnik ao tratar, por exemplo, dos espaços de lazer no contexto do território, que – “é uma dimensão da vida da cidade”, e acrescenta:

“...podemos afirmar que a problemática do esporte e lazer está ligada a questões gerais da sociedade, como violência urbana, a preservação do patrimônio ambiental e cultural, a reordenação do solo, e outras questões urgentes, importantes para as políticas de lazer, mas que transcendem a elas”.

Deste modo, nota-se que a avaliação não é apenas um dado da pesquisa mas a radiografia de uma realidade que, na medida em que é descortinada, permite analisar e intervir, transformado, repensando, propondo e produzindo mudanças na estrutura social.

Com isso, todo o procedimento de recolha de dados foi baseado em questionário semi - estruturado que destacava inicialmente que, caso a resposta à questão inicial sobre a existência ou não de avaliação e monitoramento no município fosse negativa, deveria se saltar todas as demais. Portanto iniciando outra dimensão.

Diante disso e com relação ao indicativo que se deve saltar de respostas quando o critério elementar não tiver sido suprido, notou-se que o tema é tão adverso que nas entrevistas, ele era negligenciado para evitar mais informações (algumas comprometedoras para a administração municipal pois implicavam em não realização da atenção a um item constitucional, que é a oportunização do esporte e lazer) e também, por termos apresentado um roteiro muito extenso e com vários detalhes que, por fim, terminavam cansando o depoente, especialmente quando este não estava preparado para responder adequadamente sobre as questões.

Desta maneira, consideramos importante ilustrar a partir das 06 (seis) figuras abaixo. Apresentamos também a metodologia, um olhar sobre os resultados e a conclusão, ambos com anotações pontuais sobre o processo

Assim sendo, a primeira questão (figura 1) versou da seguinte forma: As ações de políticas públicas de Esporte e Lazer têm mecanismos de avaliação e monitoramento?

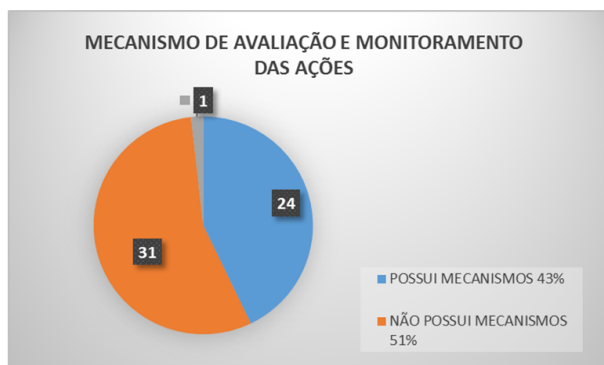


Figura 1 - Fonte: Documents drive - Rede Cedex RN.

Note-se que a pesquisa foi realizada em 56 municípios, mas apenas 24 responderam afirmativamente, dizendo possuir Avaliação das Políticas Públicas.

No contexto do instrumento de recolha, foram formuladas 08 questões com alternativas e com espaços para manifestação do entrevistado. Os resultados trouxeram os seguintes dados:

Vejamos o que se percebe na figura 2, quando indagamos: As políticas públicas de Esporte e Lazer em seu município tem avaliação a que tempo de sua execução? Caberia ao depoente escolher uma ou mais opções no seguinte formato:

- () ANTES DA IMPLANTAÇÃO (avaliação diagnóstica)
- () DURANTE A EXECUÇÃO DA POLÍTICA
- () APÓS O ENCERRAMENTO DA POLÍTICA



Figura 2 - Fonte: Documents drive – Rede Cedex RN.

Nesse contexto, foi formulada (figura 3) a questão: Qual a abordagem das avaliações das políticas públicas de Esporte e Lazer em seu município? Com as seguintes alternativas:

- () QUANTITATIVA
- () QUALITATIVA
- () QUALITATIVA/QUANTITATIVA



Figura 3 - Fonte: Documents drive – Rede Cedex RN.

Diante da pergunta: Como é feito o monitoramento das políticas públicas de Esporte e Lazer em seu município? Observou-se um número expressivo de respostas com os conteúdos mais diversos.

- Quanti/quali.
- Conversa informal.
- Após e ouvindo gestor e população.
- Feito pela subcoordenação que avalia participação e comportamento.
- Reuniões de planejamento e inscrições nos eventos.
- Conversa informal em reunião.
- Pesquisa e mesa redonda antes do campeonato para converter penalidades em ações sociais.
- Reuniões, lista de presença, histórico das crianças, avaliação médica e questionário.
- Não é feito.
- A equipe avalia após cada evento a satisfação dos participantes.
- Realizado por coordenadores através de formulário na vila olímpica e na ginástica rítmica.
- Reunião Pedagógica Bimestral.
- É realizado antes e após a implantação da política.

- Através de supervisões em loco-visual(?).
- Monitoram e avaliam pela participação das pessoas.
- Através de fotos e questionários às equipes.
- Através do conselho.
- Os profissionais estão sempre planejando e observando as atividades.

Na articulação das questões e pela necessidade de conhecer o instrumento de Avaliação das Políticas Públicas em Esporte e Lazer (PPEL), formulou-se as seguintes indagações:

- () O CONTEXTO DA POLÍTICA PÚBLICA (avaliação diagnóstica)
- () INSUMOS DA POLÍTICA PÚBLICA (disponibilidade)
- () PROCESSO DE AÇÃO E RESULTADOS ATINGIDOS



Figura 4 - Fonte: Documents drive – Rede Cedex RN.

Assim, conhecer qual ou quais instrumentos são utilizados para averiguar como se configura a ideia de avaliação, indagou-se: Quais os instrumentos utilizados para avaliação das políticas públicas de Esporte e Lazer em seu município?

- Observações quanto ao instrumento de coleta:
- Aceitação.
- Conversa informal (Comum).
- Questionário e mesa redonda.
- Reunião com professores, participantes, segurança, saúde, prefeito e secretários (Currais Novos).
- Avaliação através de diálogos com os envolvidos.
- Formulário baseado no Sesi (Macaíba).
- Análise o financeiro e o resultado técnico de toda a ação.
- Utiliza-se reuniões de observação e avaliação do processo (quando faz, é o mais comum).

Com isso, uma das questões mais controversas pela limitação da compreensão dos depoentes quanto aos conceitos questionados, formulou-se: Quais dos critérios ou indicadores são considerados no processo de avaliação das políticas públicas de Esporte e Lazer em seu município? As respostas partiram dos seguintes balizadores:

- () Eficiência () eficácia
- () equidade () impacto
- () efetividade () sustentabilidade da pp
- () análise de custo-efetividade () satisfação do usuário
- () outros

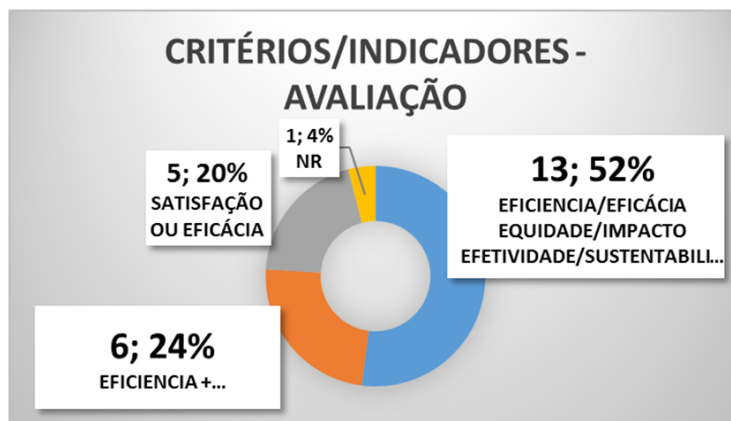


Figura 5 - Fonte: Documents drive – Rede Cedex RN.

A esse respeito, Liberato et al (2009) apud Matos (2007) propõe discutir as práticas e contradições do lazer e nesse sentido, como racionalidade, o situa no campo hegemônico pela homogeneização dos gostos e estilos de vida, destacando que dentro desta lógica, eclodem contra - racionalidades, oposições à razão instrumental da sociedade de mercado, esta última baseada nos princípios de eficácia, produtividade e lucratividade.

Sintomático do processo de recolha e da compreensão sobre avaliação e o ato de avaliar, foram as respostas dadas para a seguinte indagação: O(s) responsável(is) pela avaliação das políticas públicas de Esporte e Lazer em seu município é(são):

- () Interno
 - () externo
 - () semi-independente
- Se necessário, comente:

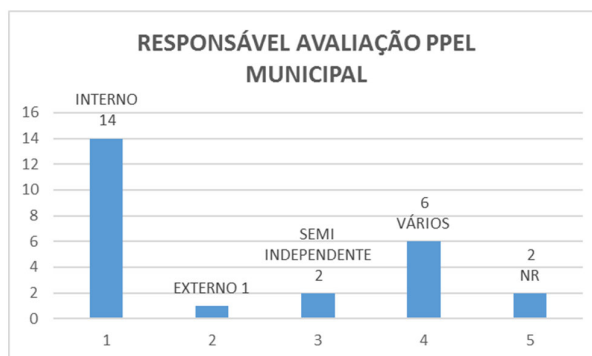


Figura 6
Fonte: Documents drive – Rede Cedex RN.

Em outro contexto mas aqui salientado por analogia, Marcelino (2007) fala sobre a “profissionalização da personalidade” destacando as fragilidades da atuação free-lancer, mais precisamente do animador cultural, mas que se adequa perfeitamente ao que foi percebido dos depoentes, quando indagados sobre quem era responsável pela avaliação:

Função de “tapa-buraco”, ou seja, de disfarçar com amabilidade e simpatia as deficiências e os problemas do serviço, normalmente exige do profissional uma atuação quase que “circense”, desviando o foco e procurando mascarar a falta de qualidade.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, a recolha de dados constituída por questionário semi-estruturado, foi realizada em 56 municípios e aplicada exclusivamente com gestores públicos a partir de uma amostra, abrangendo todas as regiões do estado. As questões versaram sobre as seguintes dimensões: Legislação Municipal do Esporte e Lazer; Espaços Públicos para o Esporte e Lazer; Políticas Públicas de Esporte e lazer

(programas, projetos e eventos); Avaliação das Políticas Públicas em esporte e o Lazer; Controle Social das Políticas Públicas de Esporte e Lazer e Recursos Humanos e indagaram: a existência de ações de políticas com avaliação e monitoramento; tempo de execução e duração das políticas; natureza da avaliação e formas de monitoramento; objetivo da análise na avaliação e instrumentos; entre outros.

Resultados

Resultados apontaram para: a necessidade de redimensionamento das demandas de forma a haver correspondência entre as políticas e suas metas; orientação aos gestores da importância da avaliação e monitoramento das ações e reavaliação das concepções que movem as referidas políticas públicas no Rio Grande do Norte. Vejamos a posição revelada nas diversas localidades que fizeram parte da pesquisa quanto ao quesito Avaliação:

- Assú conjuga satisfação do usuário com mérito.
- Extremoz julga que ter dirigentes presentes é o mesmo que avaliar e monitorar.
- Problemas nas primeiras páginas de Galinhos.
- Goianinha salta vários impossibilitando uma análise fiel, mas pela ausência dos dados seguintes, sugere-se não possuir.
- Guamaré considera a avaliação interna feita pela equipe da prefeitura.
- Ipueira, a exemplo de outros municípios não faz qualquer menção ao lazer.
- A exemplo de Acari, Lajes possui documentos que legitimam suas práticas: Lei de criação, lei ordinária e plano estratégico.
- A questão da satisfação do usuário soa como algo comercial e não público e é recorrente, em vários municípios.
- Ainda que sem qualificar exatamente se são coordenadores ou secretários que avaliam as ações, em Lajes surge um conceito que a diferencia das demais, a realização de atividades de forma prazerosa.
- Macaíba apresenta um substancial volume de documentos que embasam suas ações.
- Estranhamente Natal, capital do estado, afirma não possuir mecanismos de avaliação, entretanto a secretaria de educação possui setor específico para a prática do desporto e existe uma secretaria de esporte e lazer (ambas por decreto público), aparentemente com organograma adequado ao pleno funcionamento. Por outro lado e considerando que se trata de uma capital, o que se depreende, é que o depoente tem e teve clareza ao responder o que lhe foi indagado.
- Em que pese o fato de haver um secretário de esporte e lazer em Ouro Branco, não há dispositivo de avaliação no município.
- Passa e fica não possui mecanismos de avaliação mas tem projetos submetidos ao governo federal para a implantação de projetos, inclusive o PELC (Programa Esporte e Lazer nas Cidades).
- Portalegre apresentou imagens de inúmeras ações realizadas mas afirma não possuir mecanismos de avaliação.
- Pureza respondeu não e acrescentou “tem mas não funciona”.
- Em Tangará a afirmação de que existe avaliação e monitoramento se deu pela convicção do depoente que lá realizam-se campeonatos.

Conclusão

Os dados revelaram questões importantes e também preocupantes. Alguns depoentes que disseram possuir os mecanismos indagados, parecem não compreender adequadamente o que isso significa pois, a exemplo do município de Tangará que afirma, para constatar que existe avaliação e monitoramento, a existência de campeonatos. Por outro lado, Natal, capital do estado e com um manancial de ações comprovadas e em andamento, afirma não possuir uma política pública de esporte e lazer.

Referências

Araújo, S. M; Viana, R. N. A (2008) Esporte e Lazer na Cidade de São Luís do Maranhão: elementos para construção de uma política pública / Silvana Martins de Araújo, Raimundo Nonato Assunção Viana. São Luís: EDUFMA

Liberato, A; Soares, A. (2009) Seminário Nacional de Políticas Públicas - retrospectiva histórica / Almir Liberato; Artemis Soares 1. ed. / Manaus: EDUA.

Marcellino, N. C; Sampaio, T. M. V; Capi, A. H. C; Silva, D. A. M. (2007) Políticas públicas de lazer - formação e desenvolvimento de pessoal: os casos de Campinas e Piracicaba-SP / Nelson Carvalho Marcellino, Tânia Mara Vieira Sampaio, André Henrique Chabaribery Capi, Débora A. Machado da Silva. Curitiba, PR: OPUS.

Motta, A; Terra, R. (2011) Esporte, lazer e políticas públicas na Região dos Lagos / organizadores Alexandre Motta, Rodrigo Terra. – Rio de Janeiro: iVentura.

ACTIVE SPORT TOURISTS ON ISLANDS – THE CASE OF GERMAN MOUNTAIN BIKE TOURISTS ON MALLORCA

Hodeck Alexander
EBC School of Management
Hamburg, Germany
Márcio Kerkoski
UTFPR Curitiba, Brasil

ABSTRACT

Sport tourism can help developing destinations in a sustainable way. In order to create successful tourism strategies, it is necessary to gain knowledge about the customers. This study is dealing with a well-known destination (Mallorca) and a relatively new tourism segment. German mountain bike tourists on Mallorca are investigated by using a standardized paper and pencil questionnaire. The active sport tourists are analysed regarding their socio-economic data, their travel behaviour and their motivation. German mountain bike tourists can be compared to other sport tourists regarding most of this aspects. This study gives first information about this special type of tourists and can be seen as a first step for understanding sport tourists on Mallorca in order to contribute to a sustainable destination strategy.

Keywords: sport; tourism; bike.

Introduction

The economic importance of sports tourism has risen during the last decades. Because of this that phenomenon moved into the focus of scientists, too (e.g. Schwark, 2007). As the competition between providers of services within the field of sports tourism has also strengthened not only theorists but also practitioners are interested in new findings in sports tourism. Understanding consumers is one major field within this topic. According to Hinch, Higham & Moyle (2016) although we already know a lot about effects of (mega) sport events and passive sport tourism in general, there is a lack of knowledge about active sport tourism and its implications to destinations. Several studies of the last years have dealt with different types of active sport tourists in different destinations. Biking and hiking as well as water sports as surfing are the most common types of summer sport tourism. Of course ski tourism is most important in the field of winter sport tourism. Although sports tourism has not yet clearly been defined (Krein, 2014) up to now, there is no doubt about the fact, that sport tourism can contribute to a sustainable development of destinations (Melo & Gomes, 2017). In order to understand the effects of sport tourism it seems to be necessary to analyse various types of sports tourists in several destinations and compare the results.

The island Mallorca is known as a touristic hotspot in Europe. During the last years the destination management organization of the island intended to change the strategy of the island for example by developing the "Mallorca Diversa Tourism Competition Plan" e.g. "Horizonte 2020" (Consell de Mallorca, 2017), they try to attract tourists with a high level of education, who are able to spend more money than the common tourists. Another goal of this strategy is to create all-year tourism, which is not reduced to the sun and beach time and activities of the past. As learnt from existing studies, active sport tourism especially running, biking or hiking can be helpful to reduce effects of seasonality, which is one main goal of this strategy. This research project focuses on German mountain bike tourists booking full service packages. It will be analyzed, whether these special segments of tourists can contribute to the destination strategy or not.

Segmentation of active sport tourists is used in order to divide customers into homogenous groups following specific criteria or characteristics. The groups should differ considerably from each other. According to Böhler (1977, p. 10) there are basically two different approaches of defining segmentation. Market segmentation is either considered a process or a marketing strategy. However, this paper will not further discuss the delineation in detail. There are various reasons why market segmentation can be helpful (Tsiotsou, 2006; Freyer, 2009; Schneider, 2009). Segmentation is the precondition for successful target marketing. It is the basis for developing effective marketing strategies that make it easier to satisfy the needs of the customers. In addition to that, segmentation contributes to the identification of market opportunities and risks. Segmentation is usually carried out according to demographic, geographic, behavioral or psychographic variables. There are a priori as well as a posteriori approaches to segmentation (Freter, 2008, p. 196). When pursuing the a priori approach, variables such as age or gender are determined prior to the segmentation process. In contrast, the data used in a posteriori approaches has to be collected through interviews first (Freter, 2008, p. 198).

Segmentation in the field of sport tourism has already been done according to different sports and destinations. These studies can hardly be compared because of the different research objects and research designs. Existing studies often lead to a comprehensible number of segments between two and six segments. Table 1 gives an overview of segmentation studies in sports tourism and compares these studies regarding to investigate types of tourists and destination, as well as the chosen variables of segmentation and the number of created segments. Segmentation studies in winter sport tourism concentrate on high mountain destinations or northern or southern Europe. There is only one study (Hodeck & Hovemann, 2013) dealing with segmentation in a central European highland. Segmentation in summer sport tourism concentrates on climbing, water sports and golf tourism. There is no already existing study dealing motivation of active summer sport tourists in highland destinations. There is no study at all comparing active sports tourists of different seasons in one destination, too.

Dolnicar & Leisch (2003) have segmented sport tourists according to behavior and motivation. They segmented winter sport tourists of the Austrian Alps using data gathered from a general tourism survey. Five behavior-related segments and seven motivation-related segments could be identified among all sport tourists. The twelve segments were then grouped into five new clusters. Perdue (2004) segmented active winter sport tourists in the Rocky Mountains. Here, tourists were divided into two groups according to their frequency of travel. One group consisted of tourists that travel very frequently while the second group contained tourists with a low frequency of travel. Füller & Matzler (2008) analyzed winter sport tourists in alpine ski resorts in Austria, Italy and Switzerland. In their study, they segmented tourists into five different lifestyle groups. Won et al. (2008) clustered North American students based on the relative importance of certain factors. This analysis also revealed five segments. They observed significant differences in the relevance of individual factors for the different groups. Only "snow conditions" proved to be the only factor which was the most important one for all groups alike.

Table 1. Overview of segmentation studies in active sport tourism

Authors	Types of tourists	Destinations / countries	Segmentation variables	Number of segments
Dolnicar & Leisch (2003)	Winter sport tourists	Austrian Alps	Travel motivation / activities	5
Füller & Matzler (2008)	Ski resort customers	Austria, Switzerland and Italy (Alps)	Lifestyle	5
Perdue (2004)	Active winter sport tourists	Rocky Mountains	Frequency of travel	2
Won et al. (2008)	Students	North America	Destination choice factors	5
Tsiotsou (2006)	Ski resort customers	Greece	Frequency of travel	2
Konu et al. (2011)	Ski resort costumers	Finland	Destination choice criteria	6
Hodeck & Hovemann (2013)	Active winter sport tourists	German highlands	Destination choice criteria	6
Dolnicar & Fluker (2003)	Surfers	Australia / New Zealand	Motivation	6
Dolnicar & Dickson (2006)	Climbers	Australia (Mt. Kosciuszko)	Motivation	6
Woratschek, Hanniets & Ritchie (2007)	Climbers	Europe	Motivation	4
Reynold & Hritz (2012)	Surfers	USA	Motivation	3
Boukas & Ziakas (2013)	Golfers	Cyprus	Motivation	4

If all existing studies are taken into account on the segmentation in winter sport tourism, it soon becomes apparent that they almost exclusively focus on high mountain areas (peaks above 2,000 m). Only three studies conducted segmentation analyses of other types of winter sport destinations including the analysis of Tsiotsou (2006) who segmented Greek winter sport tourists based on the frequency of travel. Konu et al. (2011) divided Finnish winter sport tourists into six different clusters using destination choice criteria. The individual segments differ from each other in terms of gender, age, travel behavior, frequency of travel and travel companion. Vassiliadis et al. (2012) clustered winter sport tourists in 13 Greek ski areas according to their behavior during three time blocks (before arrival, upon arrival and during their stay).

There are even fewer studies on destination selection in sport tourism in summer. Dolnicar & Fluker (2003) asked 430 surfers about their motivation for choosing a certain travel destination. It became apparent that there was a correlation between motivation and selected destination. Using a factor analysis, Dickson & Dolnicar (2006) segmented 524 climbers into six clusters of different motivations. Similarly, Woratschek, Hanniets & Ritchie (2007) also studied climbers by means of a cluster analysis. They were able to identify four segments of varying motivations. Reynold & Hritz (2012) carried out a survey with 347 surfers. Their findings revealed very heterogeneous groups that differed from each other in terms of age and motivation. Boukas & Ziakas (2013) analyzed 100 golf tourists in Cyprus. Their study resulted in four segment clusters, which varied in motivation.

According to Hinch, Higham & Moyle (2016) although we already know a lot about effects of (mega) sport events and passive sport tourism in general, there is a lack of knowledge about active sport tourism and its implications to destinations. The island Mallorca is known as a touristic hotspot in Europe. During the last years the destination management organization of the island intended to change the strategy of the island for example by developing the "Mallorca Diversa Tourism Competition Plan" e.g. "Horizonte 2020" (Consell de Mallorca, 2017). As learnt from existing studies, active sport tourism especially running, biking or hiking can be helpful to reduce effects of seasonality, which is one main goal of this strategy. This research focuses on German mountain bike tourists booking full service packages. The main was analyze between Socio-cultural factors and motivation of the trip, if whether these special segment of tourists can contribute to the destination strategy or not.

Method

146 German active tourists, 38.9 % female 61.1 % male, average age 41,2 years, min. 25, max. 63, who bought a mountain bike package holiday on Mallorca were interviewed between August and October 2015 by using a standardized questionnaire in the north western part of the island. Interviews were conducted by a paper and pencil method. The questionnaire was based on already existing questionnaires used by the authors (Hodeck & Hovemann, 2016) and the German travel analysis (Aderhold, 2011). Tourists were asked about socio-cultural facts, and travel motivation (according to the German travel analysis). Results were evaluated by using Excel and SPSS.

Results

As it could be expected, there are more male than female mountain bikers. The German mountain bikers in Mallorca are between 25 and 63 years (average 41.18 years) old. Most of them between 36 and 40 years (24.7%). They are significantly higher educated than other tourists visiting Mallorca. 75.2 % of the sport tourists have finished successfully a study program at university.

Table 2: Education of spot tourists

Highest education	Percentage
No education	0.0 %
Secondary school	6.0 %
Grammar school	3.4 %
Profession	15.4 %
University degree	75.2 %

German mountain bike tourists on Mallorca are sportive. 45.0% of them practice more than twice a week sports. Another 32.2 % are active for one or two times per week and 7.4 % practice sports every day. Most of the interviewed persons travel alone as sport tourists (53.7 %) or with their friends and partners (20,8%).

Table 3: travel companion

Travel companion	Percentage
Alone	53.7 %
With partner	20.8 %
With whole family	4.0 %
With friends	21.5 %

Surprisingly most of the German mountain bike tourists on Mallorca travel alone. Compared to other studies on sport tourists this seems to be different from existing results. The fact that most of the interviewed persons had booked a complete "package", including flight, hotel and guided mountain bike tours, may have caused this. Most of the existing studies regarding active sport tourists have dealt with individual tourists. Further studies on sport tourists using packages might be interesting in order to find more about the specialties of them.

Table 4: Importance of motives for travel (1: not important; 5: very important)

	German mountain bike tourists on Mallorca	Ranking	Top 6 ranking among German tourists in general (Aderhold, 2012)
Have fun	4.39	1	5
Relax, no stress	4.39	2	3
Distance from everyday life	4.36	3	2
Experience nature, landscape	4.30	4	6
Gather strength	4.21	5	4
Sun, warm weather	4.16	6	1
Do active sports	4.14	7	29
Be free, have time	4.03	8	
Experience new things	3.91	9	
Light activities, fitness	3.79	10	21
Experience other countries	3.78	11	
Do something for health	3.75	12	
Be on the move	3.74	13	
Meet new people	3.59	14	
Do something together	3.57	15	
Experience change	3.57	16	
Culinary Variety	3.48	17	
Relax	3.47	18	
Take risks	2.93	19	
Do something for education	2.92	20	
Have time with the family	2.60	21	
Contact to inhabitants	2.59	22	
Make party	2.30	23	
Do something for Your beauty	2.20	24	
Erotic	2.14	25	

Regarding their motivations German mountain bike tourists on Mallorca differ from the average German tourist (Aderhold, 2011). "Having fun" is the most important motive for these tourists, followed by "Relax, no stress" and "Distance from everyday life". "Erotic" is least important among the 25 motives of the German Travel Analysis. In table 4 the differences between German mountain bike tourists on Mallorca and average German tourists can be found. The six most important motives of mountain bikers are also the most important among the average of German tourists. Regarding "Doing active sports" and "Light activities, fitness" there are the significant differences between the two groups.

Looking to the motivation of mountain bike tourists there are only small differences between them and the average of German tourists (including also non-sport tourists). Of course "Doing sports" and "light activities, fitness" is more important to mountain bikers than to the average. Comparing the results of this study with results of other studies dealing with active German sports tourists (e.g. Hodeck & Hovemann, 2016), there are similarities regarding socio-demographic data and motivation. But, as already mentioned there are specialties when looking to the travel companion.

Conclusion

According to our results it can be stated that German Mountain bike tourists can contribute to the objectives of the "Mallorca Diversa Tourism Competition Plan" when looking to the socio-economic structure of these active sport tourists. When looking to the strategy of the island trying to attract tourists with a high level of education, who are able to spend more money than the common tourists, to create all-year tourism.

In order to give more reliable information about mountain bikers on Mallorca further studies should follow, as there are limitations of this study. The limited time for collecting data during only one season and the fact that only in one region of the island data were collected may influence the outcome. Nevertheless, the results give first information about an interesting target group for the tourism on Mallorca. This segment of sport tourists may allow to contribute to a sustainable tourism strategy in this destination. Namely, Mountain bike tourism allows specialization, creates products, which differentiates Mallorca from other destinations and can contribute to reduce seasonality. In order to specify these opportunities more scientific investigation is necessary in future.

References

- Aderhold, P. (2011). *Reiseverhalten der Deutschen. Kurzfassung der Deutschen Reiseanalyse 2011*. Kiel: FUR.
- Böhler, H. (1977). *Methoden und Modelle der Marktsegmentierung* [Methods and models of market segmentation]. Stuttgart: Poeschel.
- Boukas, N., & Ziakas, V. (2013). *Golf Tourist Motivation and Sustainable Development: A Marketing Management Approach for Promoting Responsible Golf Tourism in Cyprus*. [PDF]. Retrieved from http://www.academia.edu/3568662/Golf_Tourist_Motivation_and_Sustainable_Development_A_Marketing_Management_Approach_for_Promoting_Responsibile_Golf_Tourism_in_Cyprus
- Consell de Mallorca (2017). Mallorca Diversa Tourism Competition Plan. Downloaded from: http://www.conselldemallorca.net/?id_parent=6196&id_section=6203&id_son=6242 (14.04.2017).
- Dickson, T.J. & Faulks, P. (2007). Exploring overseas snowsport participation by Australian skiers and snowboarders. *Tourism Review*, 62(3+4), 7-14.
- Dolnicar, S. & Fluker, M. (2003). Behavioural Market Segments Among Surf Tourists: Investigating Past Destination Choice. *Journal of Sport Tourism*, 8(3), 186-196.
- Dolnicar, S. & Leisch, F. (2003). Winter tourist segments in Austria: identifying stable vacation styles using bagged clustering techniques. *Journal of Travel Research*, 41(3), 281-292.
- Freter, H. (2008). *Markt- und Kundensegmentierung. Kundenorientierte Markterfassung und -bearbeitung* [Market and customer segmentation. Customer orientated market control and strategy] (2.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Freyer, W. (2009). *Tourismus-Marketing. Marktorientiertes Management im Mikro- und Makrobereich der Tourismuswirtschaft* [Tourism marketing. Market-oriented management in micro and macro field of tourism industry] (6). München: Oldenbourg.
- Hinch, T.D., Higham, J.E.S. & Moyle, B.D. (2016). Sport tourism and sustainable destinations: foundations and pathways. *Journal of Sport & Tourism* (20), 163-173.
- Hodeck, A. & Hovemann, G. (2013). Typisierung von Wintersporttouristen in deutschen Mittelgebirgen am Beispiel des Erzgebirges [Typification of winter sport tourists in German highlands on the example of the Ore Mountains]. *Sciamus – Sport und Management* 4(4), 1-13.
- Hodeck, A. & Hovemann, G. (2016). Motivation of active sport tourists in a German highland destination – a cross-seasonal comparison. *Journal of Sport & Tourism* (20), 335-348.
- Konu, H., Laukkanen, T. & Komppula, R. (2011). Using ski destination choice criteria to segment Finnish ski resort customers. *Tourism Management*, 32, 1096-1105.
- Krein, K. (2014) Nature Sports. *Journal of Philosophy of Sport* 41(2), 193 – 208.
- Melo, R., & Gomes, R. (2017). A Sociocultural Approach to Understanding the Development of Nature Sports. In: R. Melo & C. Sobry (Coords.), *Sport Tourism: New Challenges in a Globalized World* (pp. 47-76). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Perdue, R. (2004). Sustainable tourism and stakeholder groups: a case study of Colorado ski resort communities. In: Crouch, G., Perdue, R., Timmermanns, H. & Uysal, M. (Eds.). *Consumer psychology of tourism, hospitality and leisure* (p. 253-264). Wallingford: CABI Publishing.
- Reynolds, Z. & Hritz, N.M. (2012). Surfing as adventure travel: Motivations and lifestyles. *Journal of Tourism Insights*, 3(1), 14-23.
- Schneider, W. (2009). *Marketing und Käuferverhalten* [Marketing and Consumer Behaviour] (3.). München, Wien: Oldenbourg.

Tsiotsou, R. (2006). Using visit frequency to segment ski resorts customers. *Journal of Vacation Marketing*, 12(1), 15-26.

Vassiliadis, C., Priporas, C.-V., Andronikidis, A. (2012). An analysis of visitor behaviour using time blocks: A study of ski destinations in Greece. *Tourism Management*, doi: 10.1016/j.tourman.2012.03.013

Won, D., Bang, H. & Shonk, D. (2008). Relative Importance of factors Involved in Choosing a Regional Ski Destination: Influence of Consumption Situation and Recreation Specialization. *Journal of Sport & Tourism*, 13(4), 249-271.

Woratschek, H. Hannich, F.M. & Ritchie, B. (2007). Motivations of Sport Tourists – An Empirical Analysis of Several European Rock Climbing Regions [PDF]. Retrieved from http://www.fwi.uni-bayreuth.de/de/download/WP_02-07.pdf

